POLONISTA

ORGAN TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ POŚWIĘCONY SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

ROCZNIK VII.

ZESZYT III. MAJ — CZERWIEC 1937



WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU III.

Redaktor: *Juliusz Saloni.*

Sekretarz Redakcji: *Henryk Schipper.*

Warunki prenumeraty „Polonisty“ wraz z **„Życiem Literackim“**:
rocznie . . . zł 10,—, numer pojedynczy „Polonisty“ zł 1,50
półrocznie . zł 6,—.
Członkowie Tow. Polonistów Rzeczyposp. Polsk. otrzymują „Polonistę“ wraz z „Życiem Literackim“ z tytułu opłacania składki członkowskiej.

Adres Redakcji i Administracji:

„Polonista“ Warszawa, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska“, Nowy Świat 23-25. Telefon Red. 7-00-83. Telefon Sekr. 12-60-77. Telefon Adm. 2-70-02. Konto czek. P. K. O. 24-195.

Konto czekowe Tow. Polonistów Rzpl. Polsk. w P. K. O. nr 68.

Jan Szelejewski.

Wyniki nauczania języka polskiego w szkole powszechnej a wymagania przy egzaminie wstępnym do gimnazjum.

(Artykuł dyskusyjny).

Na łamach „Polonisty" jak i innych czasopism roztrząsamy niezmiernie dużo ciekawych zagadnień z zakresu metodyki nauczania języka polskiego. Rzadko mówimy o wynikach nauczania. Wszak od tego jest program. Tam napisano wyraźnie. Prawda! Ale życie pokazuje, że potrzebne są pewne wyjaśnienia dla nauczyciela szkoły powszechnej i szczególnie dla nauczyciela szkoły średniej. Obydwaj więc muszą się porozumieć w sprawie swego byłego i przyszłego ucznia. Pierwszy musi sobie dokładnie zdawać sprawę z tego, do jakiego celu zmierza, drugi musi wiedzieć, czego może wymagać od ucznia. I tu zaczyna się dramat obydwóch. Gorliwy nauczyciel szkoły powszechnej w obawie o los (egzamin) ucznia — pracuje nieraz niepotrzebnie „na wyrost", przekracza ramy programu, byle dogodzić egzaminatorom... Urządza specjalne dodatkowe lekcje i kursy zapominając o wynikach nauczania (według brzmienia programu). Nauczyciel szkoły średniej — egzaminator przyjmujący ucznia do kl. I gimnazjum, nie znając często należycie programu szkoły powszechnej, nie liczy się z możliwościami dziecka i stawia mu nadmierne wymagania. I to jest źródło licznych nieporozumień, wzajemnych podejrzeń. Czas, by one ustały. Czas, by nauczyciel szkoły średniej przestał uczniowi i jego rodzicom sugerować np. podobne insynuacje: „Nic cię w szkole powszechnej nie nauczono, szkoła powszechna nie dała ci podstaw. Kto cię uczył uprzednio jezyka polskiego? Oni tam pewno nic nie robią!". Ubożuchny w duchu musi być ten nauczyciel, który chce kosztem drugiego swój autorytet podnieść. Piszę nieomal list otwarty. Dlatego z całą pewnością jestem szczery i z całą pewnością opieram się na faktach (częściowo dostarczonych mi przez kolegów z prowincji). Widzimy więc, że niniejsze obserwacje życia zmuszają nas do refleksji na temat wymieniony w tytule.

Jakie wymagania stawia poloniście w szkole powszechnej program?— W ciągu siedmiu lat pracy dziecko winno nauczyć się mówić jasno i poprawnie językiem polskim warstw wykształconych; czytać w tym języku przystępne utwory prozaiczne i poetyckie ze zrozumieniem i odczuciem; wypowiadać się za pomocą pisma kształtnego i ortograficznego w sposób prosty, jasny i logiczny, z uwzględnieniem w szczególności potrzeb życia praktycznego. Z praktycznym opanowaniem języka ojczystego ma się łączyć elementarna, ale uporządkowana znajomość jego budowy, a więc podstaw gramatyki. Gdy do tego dodamy jeszcze kilka obrazków z literatury (wiadomości o najwybitniejszych pisarzach i poetach), będziemy

mieli całokształt wymagań programu. Programu znowu ramowego. Na nasze nieszczęście; z niego właśnie wynikają spory z władzą, z kolegami, bo nie wiadomo, jaką treść (w szczegółach) wtłoczyć winniśmy w te ramy. Przejdźmy kolejno poszczególne ćwiczenia, które wchodzą w zakres nauczania języka polskiego. A więc: ćwiczenia w mówieniu, pisaniu, czytaniu, nauce o wyrazie i wiadomościach o zdaniu.

Jeżeli chodzi o sprawność ucznia w mówieniu, to zdaje się — nie ma zastrzeżeń i wątpliwości. Uczeń nauczy się posługiwać w mowie językiem polskim mniej lub więcej dobrze. Już gorzej jest z pisaniem. Ortografia nie jest u naszych dzieci dziedziną zupełnie opanowaną. Program nasz mówi o opanowaniu jej ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb życia praktycznego. I nie dziwmy się, że dziecko nie zapamięta sobie pisowni wyrazów rzadko spotykanych lub trudnych do zrozumienia dla jego umysłowości np. pisowni przysłówków czy przyimków złożonych. Dlaczego gimnazjum ma nie uzupełnić tej dziedziny wiedzy? Czy ostatecznie wielkim grzechem będzie, jeśli przyszły rzemieślnik, chłop-prostaczek napisze kiedyś te wyrazy błędnie (o ile je w ogóle będzie pisał). Nie mamy również prawa wymagać zbyt wiele od wypracowań uczniowskich. Zadowalamy się krótkim opowiadaniem, opisem, sprawozdaniem, protokółem, streszczeniem. Nie ma tu miejsca na rozprawy, charakterystyki...

Stylistyczną niezaradność spotykamy również u ludzi z wyższym wykształceniem; cóż tu więc dziwić się dziecku, że nie dość logicznie i chaotycznie się wypowiedziało? To samo można powiedzieć o czytaniu uczniów. Ich czytanie a recytacje artystów — to zawsze będzie przepaść. Wymagamy od nich tylko sprawnego czytania ze zrozumieniem treści. I to utworów łatwych. Do nich nie zaliczymy przecież czytania *Pana Tadeusza* lub dzieł (urywków) Kadena. Źródłem największych nieporozumień — jest gramatyka. Nasz program mówi o elementach tej nauki, o podstawach. Uważam więc, że nie należy robić tragedii z tego, że dziecko będzie np. myliło się w rozróżnianiu części mowy i nie będzie wiedziało, co to rzeczownik zmysłowy i umysłowy, żywotny i nieżywotny; że pomyli imiesłów odmienny z przymiotnikiem, a przysłówek występujący w charakterze zaimka z zaimkiem przysłownym. Wystarczy, jeżeli umie rozróżnić typowe części mowy (przykłady zasadnicze). Tak samo jest i z rozbiorem logicznym zdań. Byłem świadkiem, jak żądano od dziecka, by rozebrało na części zdanie okresowe, zdanie zawierające w sobie kilka zdań współrzędnych i podrzędnych. Był to przypadkowo wyjątek z czytanki — utworu Kadena. Wystarcza, jeżeli dziecko rozbierze logicznie zdanie pojedyncze rozwinięte i potrafi odróżnić zdanie złożone podrzędnie od współrzędnego. Wystarcza, jeżeli tę operację umie wykonać na przykładach znowu jasnych, typowych, łatwych, wyraźnych.

A teraz wiadomości z literatury! Dziecko nasze nie musi wiedzieć o romantyzmie czy pozytywizmie. Dla niego Mickiewicz — to poeta, autor *Powrotu taty, Dziadów*, to patriota i wygnaniec, dusza młodzieży wileńskiej. Prus znowu — to autor *Placówki*, szermierz i zwolennik pracy dla dobra narodu. A dziecko kl. VI nawet nie będzie prawie znało nazwiska: Orzeszkowej, Konopnickiej, Kasprowicza, Słowackiego, Kochanowskiego i innych. Program każe tylko przygodnie o nich wspominać. A wiadomo, że takie „wspominki" nie mają wielkiej wartości i dziecko w rezultacie myli Kochanowskiego z innymi pisarzami. Nasze tzw. obrazki z życia wielkich Polaków (według nomenklatury programu) przesuwają się jak „fotosy" filmowe w życiu dziecka i równie długo w jego umyśle trwają, jak te ostatnie. Ale to już wina programu szkoły powszechnej, który ma swoiste cele nie licząc się zupełnie z pewną systematyką danej gałęzi wiedzy. Program nasz mówi, że język polski jest w szkole powszechnej przedmiotem ogniskowym o wielostronnych i rozmaitych celach poznawczych, formalnych i wychowawczych. A nauczyciel polonista świadom rzeczy, obserwując „dzieci—dziczki", którym trzeba szczepić najpierw szlachetne uczucia i rozwijać ducha, będzie przede wszystkim zwracał uwagę na stronę wychowawczą, a potem materialną. Nie dziw więc, że mogą okazać się braki z zakresu nauczania. Lecz cóż jest dla nas ważniejsze?

Wreszcie trzeba pamiętać i o tym, że nie zawsze nasi najzdolniejsi uczniowie przechodzą do gimnazjum. I bardzo dobrze dzieje się, że miernoty nie mogą zdać egzaminu, a źle jest, że te łatwo przechodzą „ucho igielne" egzaminu, by potem stać się wątpliwej wartości dowodem jakości naszej pracy. Jeżeli weźmiemy pod uwagę nasze ciężkie warunki pracy, różnorodny materiał uczniowski, program szkoły powszechnej, to stwierdzić musimy, że spełniamy sumiennie swoje obowiązki i rzeczą nie do pomyślenia jest, by mógł być ktoś, kto będzie winę za możliwe zło składał na nasze konto. Nikt nie ma prawa wymagać od nas więcej, aniżeli tego wymaga program. Dajemy maksimum wysiłku, a zadowolić musi nas każde minimum ze strony uczniów. Taki jest los nasz i z nim trzeba się pogodzić.

Dr Zenon Klemensiewicz.

Nauka o języku w kl. IV.

(Referat w Krakowskim Ognisku Polonistycznym).

Jak w każdym, tak i w tym rozważaniu dydaktycznym, pożytecznie będzie rozłożyć zagadnienie na trzy cząstkowe: celu, zakresu i metody. Zakres jest wprawdzie wyznaczony przez Program, ale właściwe jego granice można należycie ująć dopiero ze stanowiska celu, a sprawa ta jest

właśnie w kl. 4 nawet niebezpieczna: zakres podany w programie może sugerować nauczycielowi cele, które wychodzą daleko i poza poziom wykształcenia ogólnego tego stopnia, i poza wydolność umysłową tego wieku. Jest bowiem w tym zakresie niewątpliwie wskazany stosunek symboli językowych do rzeczywistości pozajęzykowej, jest obserwacja użycia znaków językowych na tle życia duchowego mówiącego: jego myślenia, czucia i chcenia. A stanowi to temat, który w prawdziwie zadowalającym ujęciu wymagałby takiego przygotowania z filozofii poznania, filozofii języka, psychologii i socjologii, jakiego żadną miarą u uczniów kl. 4 spodziewać się nie możemy. Dodajmy, że i sama nauka z tą dziedziną faktów i procesów językowych nie uporała się w sposób dostateczny: wszakże one właśnie należą do semantyki i stylistyki, które to dyscypliny dotychczas nie doczekały się nawet jasnego określenia swojego przedmiotu.

Zaczynam od tych uwag, aby mocno podkreślić, iż w ujęciu celu nauki o języku w kl. 4 trzeba dbać o większą prostotę, przystępność i elementarność. I nie będzie w tym wcale — moim zdaniem — ani powierzchowności, ani nieusprawiedliwionej ucieczki przed trudnościami, ani zdrady programu, ale właśnie zdrowy rozsądek i realizm, którego pogwałcenie byłoby zaprzepaszczeniem istotnych intencji programu.

Cóż tedy ma osiągnąć nauka o języku w kl. 4?

Wedle mnie: powinna ona na niewielu jaskrawych przykładach uprzytomnić:

1. Istnienie takich kategorii jak przedmiot, czynność, stan, jakość, ilość, okoliczność i stosunek, jako najbardziej ogólnych klas, którym można podporządkować składniki naszego poznania, wychodząc od języka (to bardzo ważne!), nie zaś od oderwanego rozumowania. Czy wobec tego może być mowa o definiowaniu tych kategorii? Albo o rozważaniu ich wystarczalności? Oczywiście nie. Wydobywamy je odwołując się do grubego doświadczenia, a klasyfikację ułatwia nam właśnie język, który podaje dla poszczególnych kategorii reprezentatywne wyrazy — części mowy.

2. Istnienie trzech dziedzin faktów życia duchowego: myślenia, czucia, chcenia.

3. Istnienie w języku różnych środków, sposobów, zabiegów, które umożliwiają wyrażenie owych kategorii i zjawisk psychicznych.

4. W związku z powyższym rozbudzi się w uczniu czy wykształci elementarną umiejętność rozpoznawania w pewnym wyrażeniu językowym wyrazu (znaku symbolu) danej kategorii oraz użycia dla jej nazwania jednego lub kilku najpotoczniejszych sposobów, wyrazów językowych (bierna i czynna sprawność na tle pewnej ogólnej teorii)..

Z całym naciskiem uwydatniam użyty wyraz: uprzytomnić; więc nie przyswoić jako sumę wiadomości. Sprawdzianem zaś wy-

ników nauki ma być elementarna zdolność ucznia rozpoznawania zjawisk i zastosowania odpowiednich form w typowych, zgoła nie wszystkich, wypadkach. Idzie — moim zdaniem — nie o wiedzę, ale o zasadniczą postawę, umiejętność spojrzenia na rzecz.

Weźmy przykład, Czy kategoria miejsca jest obca umysłowi dziecka? Z pewnością nie, choć jej nie potrafi zdefiniować. Z płaszczyzny języka uświadamiamy sobie, że o tę kategorię pytamy: *gdzie? skąd? dokąd? którędy?* Spróbujmy odpowiedzieć na pytanie *gdzie?* Nasuwają się nam różne wyrażenia np. *w Krakowie, na drzewie, daleko, górą* itp. oczywiście w jakichś kontekstach. Na podstawie dotychczasowego kursu możemy te wyrażenia opisać gramatycznie: wyrażenie przyimkowe, przysłówek, narzędnik rzeczownika itp. Z drugiej strony w jakimś tekście możemy poszukiwać różnych wyrażeń odnoszących się do kategorii miejsca; albo na samym ich rozpoznaniu poprzestaniemy, albo i tu dodamy opis gramatyczny. A choć uczeń nie będzie uczył się na pamięć, jakich sposobów wyrażenia miejsca używa język polski, nie mniej przecież jako osad różnorakich ćwiczeń pozostanie w jego świadomości to stwierdzenie: ,,miejsce" różnie się po polsku wyraża, a w dawnym kontekście potrafię już te wyrażenia wyodrębnić i gramatycznie opisać oraz zaklasyfikować.

Zamykając uwagi o celu raz jeszcze najusilniej przestrzegam przed popadaniem w przesadę. Nie chcemy uczyć ani psychologii, ani logiki, nie budujemy teorii poznania; niech nas nie drażni pewien prymitywizm ujęcia kategorii poznania; tłumaczy się to tym, że podstawą jest właśnie język (a nie niezależna od niego spekulacja, posługująca się doskonalszymi symbolami), ,,badaczami" zaś 15 letni chłopcy i dziewczęta, ledwo wchodzący w okres rozwijającej się zdolności oderwanego myślenia.

Nauka o języku w klasie czwartej zawiera odrębny zupełnie odcinek gwar, który także nastręcza zagadnienie celu. Ale tu mniej niebezpieczeństwa i wątpliwości. Chyba nikt nie zechciałby upatrywać zadania tego kursu, stykającego ucznia po raz pierwszy z dialektami, w jakimś bardziej szczegółowym, wielostronnym ich opisie na zbyt różnorodnym i licznym materiale. Wedle mnie cel ten tak się da ująć: uprzytomnić uczniom w sposób najprzystępniejszy i elementarny, że są liczne odmianki polszczyzny, że ta ich odmienność objawia się we wszystkich składnikach systemu, choć najwyraźniej w fonetyce, że wreszcie dzisiejsza dialektologia wyróżnia kilka dzielnic dialektycznych. Zdobędą też uczniowie na tle odnośnych ćwiczeń i rozmów pewną umiejętność obserwowania odrębności dialektu ludowego w przeciwstawieniu do dialektu kulturalnego i języka literackiego.

Uporawszy się tak z zagadnieniem celu, a pośrednio z interpretacją zakresu, przejdźmy do metody. Przede wszystkim trzeba podkreślić, iż zgodnie z programem nauka w kl. 4 jest powtórzeniem, pogłębieniem i uzupełnieniem już posiadanych wiadomości, a czyn-

ności te rozwijają się na płaszczyźnie zagadnienia: jakimi środkami rozporządza Polak dla wyrażenia swoich myśli, uczuć i dążeń. Nie mamy zatem budować wiadomości o składnikach języka, ale wyzyskać je w nowym układzie. Wyjaśnię to na przykładach z innych przedmiotów. Jeśli geograf rozpatruje zagadnienie: wpływu klimatu na życie człowieka i to na podstawie szczegółowych wiadomości zdobytych przy opisie pojedynczych krajów i krain; jeżeli przyrodnik podejmuje w kl. 4 sformułowanie zasady jedności budowy i funkcyj istot żywych, wyzyskując tylko poznane poprzednio wiadomości o zwierzętach, roślinach i człowieku, to istota pracy ucznia polega właśnie nie na zdobywaniu nowych wiadomości, ale na zdobywaniu dzięki starym wiadomościom nowej postawy względem jakiegoś zagadnienia czy całego zespołu zagadnień.

Ale w tym związku trzeba uwydatnić jeden czynnik, który w olbrzymiej mierze przesądza powodzenie kursu kl. 4: rzetelną znajomość tych elementów gramatyki opisowej, które należą do programu klas I—III. Gdzie nie ma dostatecznej swobody w posługiwaniu się nimi, trudno mówić o swobodnej ich syntezie z nowego punktu widzenia. I bodaj że tu właśnie tkwić będzie w praktyce źródło wielu trudności, nieporozumień, narzekań i niepowodzeń. Nauczyciel kl. 4 jest właściwie bezradny, jeśli dotychczasowe wyniki nauki w klasach poprzednich nie osiągają koniecznego poziomu.

Przy powtarzaniu i pogłębianiu już posiadanych wiadomości nie jesteśmy w tym stopniu skrępowani utartym szlakiem następstwa zagadnień, co w kursie systematyczno-opisowym. Przede wszystkim zauważamy, że materiał kl. 4 składa się z dwu rzeczowo i metodycznie obcych sobie działów: z nauki o znaczeniu i użyciu form językowych oraz z krótkiego pouczenia o gwarach. Moment opracowania gwary jest zupełnie niezależny od tamtego działu: można od gwary zacząć, można na niej skończyć, można ją wpleść w tamten kurs jako całość w sobie zamkniętą i niezależną. Ja np. tak właśnie zrobiłem: kilka czytanek wrześniowych i z początku października zbliżyło klasę do społecznego i kulturalnego problemu ludu, a sporadycznie i do języka ludu (np. M. Konopnickiej *Z chłopskiego zagonu*, Sienkiewicza *Bartek zwycięzca*, Prusa *Placówka)*. Do tego właśnie nawiązałem pięć pod rząd lekcji o gwarach. Uznałem, że takie skupione w jednym czasie ujęcie będzie łatwiejsze: idzie przecie w istocie o przesunięcie przed oczyma uczniów rozmaitych próbek w celu uwydatnienia różnorodności dialektów; im bardziej się te podobieństwa czy przeciwieństwa skupi, tym wynik może być lepszy. Jest nadto zysk na czasie, którego przecież tylko bardzo niewiele wolno tym zagadnieniom poświęcić: oszczędza się mianowicie czas potrzebny na zdobycie postawy zainteresowania i na zaprawę w metodzie obserwowania zjawisk pokrewnych. Znudzenia nie zauważyłem. Jest i ta korzyść, że na tło takiej elementarnej ogólnej orientacji może się w ciągu reszty roku, przy każdej nastręczonej sposobności nawią-

zywać spostrzeżenia o gwarach. Sposobności te daje lektura, ewentualnie ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, mianowicie jeśli w nich wystąpią dialektyzmy umyślne, zamierzone dla wywołania jakiegoś efektu artystyczno-literackiego, lub też nie zamierzone, wynikające z niedostatecznego opanowania dialektu kulturalnego i języka literackiego.

W nauce o znaczeniu i użyciu form językowych są dwa kręgi zagadnień: 1. kategorie poznania i ich językowy wyraz; 2. życie duchowe człowieka, mianowicie myślenie, uczucie, chcenie a formy ich językowego wyrażenia. Wydaje mi się, że zespół drugi jest trudniejszy i dlatego należałoby go przesunąć na okres późniejszy, co zresztą odpowiada także następstwu w programie. W obrębie zespołu pierwszego trzeba chyba wyjść od „przedmiotu", a skończyć na „stosunku". Ale czy ktoś łącznie z „przedmiotem" omówi przede wszystkim „jakość" i „ilość", a potem „czynność" i „stan", czy też na odwrót, to jest sprawa do woli nauczyciela zostawiona. Tylko jakiś porządek jest — moim zdaniem — niezbędny; przeskakiwanie od kategorii do kategorii bez nawiązania między nimi pomostu myślowego, wielokrotne a rozprószone w czasie nawracanie do tej samej kategorii grozi rozsypaniem się wiadomości. Natomiast sądziłbym, że jeśli co, to już raczej spostrzeżenia dotyczące językowego wyrazu sądzenia, czucia i chcenia można by rozrzucić w dłuższym okresie czasu, przy różnych nadarzających się sposobnościach notować je, a dopiero pod koniec roku na podstawie tych spostrzeżeń zbudować pewną syntezę. Przemawiałbym więc za systematycznym ujęciem ćwiczeń — rozważań poświęconych kategoriom, a ewentualnie zrazu okolicznościowym, dopiero pod koniec uporządkowanym ujęciem wyrazów trzech dziedzin życia duchowego.

Ale gdyby się ktoś uparł, mógłby wysunąć na początek właśnie zagadnienie językowego wyrazu myśli, uczucia i woli. Nawiązałby tedy sądy do wiadomości o zdaniu, uczucia do wiadomości o zabarwieniu uczuciowym i akcencie uczuciowym, wolę do odnośnych partii składni (zdania rozkazujące i niektóre wykrzyknikowe) oraz fleksji (tryb rozkazujący, przypuszczający). A to wszystko można by znów połączyć jakoś z redakcją przemówień i odezw, gdzie właśnie wyraz uczucia i woli gra bardzo pokaźną rolę.

Tyle uwag o kolejności opracowania trzech różnych działów materiału programowego.

W samym opracowaniu nauki o wyrazach — (o gwarach powiem osobno), widzę dwie główne drogi. Pierwsza jest trudniejsza, wymaga od ucznia większej samodzielności i aktywności, lepszego przygotowania materialnego i metodologicznego. Na tej drodze uczeń sam doszukuje się i zagadnienia, i materiału językowego, który służy do wyrażenia czy to pewnej kategorii, czy też pewnej dziedziny życia duchowego. Na samo istnienie kategorii (np. przedmiot, jakość, stosunek), czy właśnie przejawu życia (myślenie, czucie, chcenie) naprowadza nauczyciel albo w pogadance interpretującej

wybrane zjawiska świata otaczającego i życia wewnętrznego, albo w analizie odpowiedniego tekstu. Ustalimy np., że istnieje tzw. „jakość". Wyłania się zagadnienie: jak się ona w języku wyraża? Materiał znaleźć i odpowiednio go poklasyfikować — oto zadanie ucznia. Dwojakie może być źródło tego materiału. Możemy sprowokować językową twórczość ucznia w tym kierunku, co zapewni prawdopodobnie największy plon, więc np. przedmiotem ćwiczenia w mówieniu czy pisaniu uczynimy „opis" lub „charakterystykę": z konieczności wtedy nasuną się do ujęzykowienia różne „jakości" przedmiotów. Gdy będzie szło o czynności i stany, ćwiczenie w sprawozdaniu i opowiadaniu odda nam podobną usługę itp. To samo można uczynić w inny sposób: na niezapowiedzianej lekcji językowej wszczynamy pogadankę, która narzuci zagadnienie (np. „jakość"), po czym uczniowie d o r a ź n i e zapisują sobie l u ź n i e, a więc nie w kontekście redakcyjnego wypracowania, nasuwające się przykłady wyrażenia jakości. Albo wreszcie źródłem, z którego uczniowie zaczerpną materiał ilustracyjny, jest nie ich własny utwór językowy, ale jakieś dokładnie wskazane czy też swobodnemu wyborowi pozostawione dzieło literackie, względnie żywy język potoczny, który mają podpatrzeć. Tu trzeba by zostawić uczniom nieco więcej czasu od lekcji do lekcji na zebranie i uporządkowanie materiału. Po przygotowaniu się z jednej z tych trzech postaci przychodzi uczeń z materiałem w jakiś sposób opisanym i uporządkowanym (np. jakość wyraża się przymiotnikiem, niektórymi zaimkami, wyrażeniem przyimkowym itd.) a wszystko ilustrowane bogato przykładami. Na lekcji rozwija się dyskusja wyjaśniająca i uzupełniająca; jeżeli uczniowie wykonali swoją pracę przygotowawczą zupełnie samodzielnie, to jej wyniki z pewnością nie będą całkiem zadowalające i wyczerpujące. Wobec tego nauczyciel naprowadzi na braki i sposób ich uzupełnienia, przy czym można wyzyskać podręcznik. Tak by mi się przedstawiała ta pierwsza droga. Ponętna jest tu owa samodzielność ucznia w zbieraniu materiału, zwłaszcza gdy jego źródłem jest własna językowa twórczość, co też nawiązuje do ćwiczeń stylistyczno-redakcyjnych. Ale jest to niezawodnie metoda trudna i wymaga nieraz bardzo dużo czasu, może znacznie więcej, niż go wolno bez straty dla innych działów programu polskiego tym zagadnieniom poświęcić. Dodajmy jeszcze, że z chwilą, kiedy, choćby nie w rękach ucznia, ale na rynku księgarskim są podręczniki ujmujące już jakoś te rzeczy, trudno oprzeć się przypuszczeniu, że w większości wypadków uczeń po samodzielnym zebraniu materiału poklasyfikuje go wedle wskazówek podręcznika, a nieraz już przed zbieraniem materiału wybierze sobie z podręcznika te różne typy, które trzeba będzie przykładami zilustrować. To znaczy: przekonanie, że na tej drodze zapewniamy uczniowi warunki samodzielnego ujęcia (nie zebrania) materiału jest nieraz złudzeniem (co zresztą nie wydaje mi się niczym zdrożnym).

A teraz droga druga: łatwiejsza, ale wymaga znacznie mniej samodzielnego wysiłku. Zaczynamy od stwierdzenia, że istnieje pewna kategoria, np. jakość, które to stwierdzenie może wyniknąć zresztą z pogadanki jak w metodzie poprzednio omówionej. Nauczyciel autorytatywnie podaje, że „jakość" w różny sposób się wyraża w języku i wskazuje typowe przykłady. Może też wręcz odesłać do podręcznika polecając przeczytanie odnośnego rozdziału. Zrozumienia rzeczy dowiodą mu uczniowie przez zebranie analogicznego materiału przykładowego bądź to w lekturze (narzuconej przez nauczyciela lub pozostawionej swobodnemu wyborowi ucznia), bądź też w żywym języku potocznym otoczenia lub w własnym. W oznaczonym terminie nauczyciel bada wyniki pracy, a przy tej sposobności w dyskusji z klasą oświetla ciekawsze wypadki, prostuje błędy, rozstrzyga wątpliwości itp.

Obie drogi uważam za dopuszczalne, obu sam próbuję, choć mam do czynienia z klasą bardzo zdolną i gramatycznie odpowiednio przygotowaną. Ostateczny wynik zapewniają obie metody, a druga z nich wymagająca mniej samodzielności i aktywności nie oznacza jednak wcale bierności. Zrozumienie podręcznika w samodzielnej lekturze, wyszukanie czy wymyślenie przykładów — to wcale nie drobiazg, a ma swoje kształcące wartości. Użycie zaś metody trudniejszej z uczniami niedostatecznie przygotowanymi zabije w ogóle wszelką aktywność, bo reakcja takiego zespołu może być minimalna i wskutek tego z dużą stratą czasu trzeba się będzie i tak uciec na koniec do sugestii. Zresztą oba sposoby można stosować zależnie od zagadnienia i nabytej już wprawy.

W związku z tym pozostaje sprawa stosunku do podręcznika. Przy użyciu pierwszej metody spełnia podręcznik (teoretycznie) rolę środka, przy którego pomocy sprawdza się słuszność i pełność wyników samodzielnych pomysłów i domysłów oraz uzupełnia je, gdy się okażą niedostateczne. Przy metodzie drugiej podręcznik jest podstawą pracy, która polega na wniknięciu w treść podręcznika (ewent. pod kierunkiem nauczyciela) i samodzielnym uzupełnieniu jego materiału własnymi poszukiwaniami. Czy to bez wartości? Czy jakiekolwiek studium w szkole wyższej nie na tym się właściwie zasadza?

Dodam, że żądałbym dużej swobody nauczyciela w wyborze szczegółowych zagadnień. Jest ich mnóstwo: są rzeczy podstawowe i drobiazgi. Podręczniki mówią o wielu szczegółikach, bo właśnie jako źródło informacyjne nie chcą zawieść. Ale oczywiście nie należy opracowywać wszystkiego, co podaje podręcznik, a przynajmniej z równą dokładnością. Jako autor próbowałem odmiennym drukiem uwypuklić tę dwustopniowość ważności materiału. Trzeba się liczyć z poziomem wiedzy i zainteresowań klasy. Lepiej zasadniczą postawę umocować na mniejszym, ale wyrazistym i dobrze zrozumianym materiale, niż dopuścić do chaosu.

I jeszcze jedno pytanie: jaka będzie ostateczna egzekutywa wyników? Polegać ona powinna — moim zdaniem — na inteligentnej interpretacji wybranych szczegółów z tekstu literackiego, własnego wypracowania, żywej mowy itp., przy czym niekiedy może się jeszcze dołączyć wartościowanie stylistyczne rozporządzalnych form ekspresji. Nie wolno natomiast domagać się pamięciowej reprodukcji podręcznika, bo jest to pogwałcenie i programu, i dydaktycznych zasad, i umysłu ucznia.

Parę osobnych słów należy się metodyce kursu gwarowego. Jak zawsze, opieramy się i tu na konkretnym materiale: dostarcza go tekst, a w pewnych środowiskach bez trudu — żywe słowo. Zaczynamy od gwary najbliższej uczniom. Dla wprowadzenia tzn. dla zrozumienia samego faktu wyodrębniania się odmianki językowej na tle wspólnego języka można wyzyskać gwarę studencką, harcerską, sportową itp. Gdzie to możliwe, spowodujemy ustne czy pisemne wypowiedzenie się uczniów w gwarze miejscowej. Gdzie to niemożliwe, uciekamy się do źródeł drukowanych: są próbki w podręcznikach (z konieczności nieliczne, ale właśnie w tym pouczające, że nie trzeba za wiele), jest wielki wybór tekstów gwarowych Nitscha, z którego nauczyciel może wybrać to, co dla danej klasy najbliższe i najciekawsze. Czasem wziąć można by pod uwagę tę gwarę przed innymi, która zdobyła dużą popularność i wartość środka artystycznej ekspresji, np. gwarę podhalańską. Na materiale niewielkim a narzucającym typowe odrębności przyswaja się elementarną wprawę w ich obserwacji i czyni zasadnicze uogólnienia. Jedno i drugie wyzyskuje się i zastosowuje w rozpatrywaniu próbek innej gwary. Czy można się domagać od nauczyciela jakiejś wyczerpującej i uporządkowanej charakterystyki gwar, a od ucznia spamiętywania i wyliczania ich znamion? Stanowczo nie. Wynikiem zadowalającym musi być ogólne zdanie sobie sprawy ze zróżnicowania się języka pod względem terytorialnym i socjalnym oraz z tego, że zróżnicowanie to dotyczy zarówno systemu fonetycznego, jak morfologii, jak słownika, co kilkoma przykładami przede wszystkim z najbliższej sobie gwary powinno być uzasadnione. Wynikiem ma być i to przekonanie, że gwara nie przestaje być uczciwą polszczyzną, choć nie ma tej społeczno-kulturalnej zasługi i funkcji co język literacki i dialekt kulturalny. Granice polszczyzny można poniekąd heurystycznie wydobyć z mapy etnograficznej, ale podział na dzielnice dialektyczne trzeba autorytatywnie (ew. na podstawie podręcznika) narzucić. Uzasadnienie bowiem ich odrębności znamiennymi cechami różnicującymi jest tu niemożliwe: nie ma na to czasu, nie ma dla tego dość zainteresowania i zdolności, nie ma potrzeby z płaszczyzny celów ogólnego wykształcenia.

Oto garść uwag i rad. Utrzymane one w ramach raczej wstrzemięźliwości, bo niebezpieczeństwo „gorliwości" wydaje mi się w tej klasie i na tle tego materiału szczególniej groźne.

Dr Jan Kammer.

Najnowsza literatura polska w szkole średniej. (Dok.)

II. Poezja.

Omawianie poezji współczesnej w szkole średniej jest trudne i dlatego mniej zajmie miejsca. Przede wszystkim tematyka jej nie zawsze jest bliska zagadnień życia współczesnego, a i forma sprawia duże trudności. Dlatego zapoznanie z nią i to dość systematyczne może przypaść dopiero na zakończenie kursu literatury w klasie najwyższej jako ostatnie ogniwo w szeregu obrazów z literatury polskiej, a w klasie inteligentnej i pod względem estetycznym wyrobionej można niektórych autorów czy poszczególne utwory czytać i omawiać, stosownie do zainteresowań uczniów oraz potrzeb lektury bieżącej, i w klasach wcześniejszych. Zdanie moje wypływa z założenia, że o ile w powieści główny nacisk położymy na zagadnienia natury ideowo-wychowawczej, a po części i poznawczej, o tyle w poezji szczególnie interesujące i ważne są zagadnienia natury artystycznej i te winny zająć pierwsze miejsce.

A teraz — jak wyobrażam sobie omówienie systematyczne poezji współczesnej w klasie najwyższej, co po części może się odnosić i do klas młodszych. Zaczynam od wcześniejszego - chronologicznie futuryzmu i jego odmian. Po krótkiem wprowadzeniu w futuryzm europejski można odczytać „manifest" z r. 1921 i wskazawszy na związanie nowego kierunku poezji z czasopismami (Formiści 1919—20, Zwrotnica 1922—27) zilustrować nowe, choć przeważnie niesamodzielne postulaty w zakresie sztuki poetyckiej odczytaniem najwybitniejszych utworów Peipera, Przybosia, a szczególnie Młodożeńca, reprezentującego futuryzm umiarkowany, a duży artyzm, po czym może odbyć się dyskusja n. t. *Formy poezji futurystycznej i jej stosunku do poezji dawniejszej*. Wybór utworów zależy od poziomu i zainteresowań klasy. Po dwugodzinnej lekcji poświęconej futuryzmowi można przejść do ekspresjonizmu, główną uwagę zwracając na „Skamander" i skamandrytów. Można znowu zacząć od wprowadzenia za pomocą programowych artykułów Jana Stura w „Zdroju" poznańskim z r. 1920 *(Czego chcemy* i *Z manifestu nowego dnia)* lub bezpośrednio przejść do recytacji utworów w klasie i ich omówienia. Ze „Zdroju" poznańskiego uwzględnić należy Józefa Wittlina nie tylko ze względu na formę jego utworów, ale i ze względu na ciekawe zagadnienia rozterki duchowej współczesnego człowieka *(Lament, Intermezzo nocy wiosennej)*. Twórczość skamandrytów jest tak rozległa, że trudno dać w klasie ostatniej na krótko przed maturą dokładniejszy jej obraz. Dobrze, jeżeli w klasie inteligentnej uczniowie wcześniej zapoznali

się z autorami i utworami dzięki własnym zainteresowaniom lub w związku z lekturą dawniejszą, z którą łączy ją niejednokrotnie jeśli nie forma, to częściej tematyka i pewne ideowe założenia (realizm w przedstawianiu życia, szczególnie miejskiego, w dobie pozytywizmu; w zestawianiu obrazów życia należy jednak być ostrożnym ze względu na różnice epok). Wtedy wystarczy rzeczy te przypomnieć i odświeżyć znajomość tych autorów nielicznymi już tylko przykładami. W każdym razie znaleźć się winny utwory Iwaszkiewicza, Lechonia, Pawlikowskiej, Słonimskiego, a szczególnie Tuwima i Wierzyńskiego. Skala odczuć poetyckich Tuwima jest bardzo szeroka i zawsze prawie są one prześwietlone radością życia. Umie odczuć on równie głęboko przyrodę, jak nędzę i cierpienie ludzkie, a szczególnym urokiem tchną jego utwory zaczerpnięte ze wspomnień dzieciństwa. Ciekawa jest również forma poetycka Tuwima, którą cechuje przede wszystkim bogactwo języka i świeżość środków artystycznych. Tematyką (przyroda, wspomnienia) i pogodnym nastrojem zbliża się do Tuwima Kazimierz Wierzyński, którego zbiorek p. t. *Laur olimpijski*, nagrodzony na olimpiadzie w Amsterdamie, na pewno młodzież, szczególnie męską, zainteresuje, a może i porwie. Zwróciwszy nieco uwagi na inne grupy poetyckie, jak warszawska Kwadryga (Sebyła: *Fabryka*) i Kadra, dłuższą wzmiankę poświęcić należałoby regionalnemu Czartakowi i jego najwybitniejszemu reprezentantowi, Emilowi Zegadłowiczowi. Grupa ta, domagająca się zespolenia życia ze sztuką, szukająca formy swojskiej dla treści ogólnoludzkiej, wskrzeszająca romantyczne hasła ludowości i rodzimości, odrzucająca urbanistyczne dążenia poezji współczesnej, walczy o treść nową, bo formę stawia na planie dalszym, treść, której zasadniczem zagadnieniem jest praca nad uszlachetnieniem, podnoszeniem duchowym człowieka (Zegadłowicz w „Czartaku" z r.1928). Z gór beskidzkich, w których wyrósł, płynie też głęboka wiara Zegadłowicza w odrodzenie ludzkości przez miłość, którą czerpie nawet z obrazów nędzy ludzkiej. Szczególny urok posiada również prostota jego formy, niemal prymitywna, odpustowa, przez którą przebija się nieraz myśl głęboka, filozoficzna. Oryginalność tej poezji znajduje swój najlepszy może wyraz w *Powsinogach beskidzkich*. Omawiając grupy poetyckie niepodobna pominąć dwóch wybitnych indywidualności niezrzeszonych: Kazimiery Iłłakowiczówny i Józefa Mączki. Szeroka skala poezji Iłłakowiczówny, motywy religijne, patriotyczne, baśniowe, przyroda białoruska pozwalają dokonać wyboru zależnie od zainteresowań klasy. Osobne miejsce poświęcić należy najwybitniejszemu poecie legionowemu, Józefowi Mączce; utwory jego mogą być wiązane z tematami batalistycznymi w powieści lub omawiane pod względem formy artystycznej, z uwagi na dużą plastykę i siłę ekspresji obrazów batalistycznych.

III. Dramat.

Dzisiejsza twórczość dramatyczna przedstawia się dość skromnie, jeśli nie co do ilości, to przede wszystkim co do jakości. Nie może się ona poszczycić tak wybitnymi dziełami jak powieść czy nawet poezja, a dla szkoły przedstawia materiał naprawdę skąpy. Materiał szkolny ograniczyć się może do Karola Huberta Rostworowskiego, Jerzego Szaniawskiego i Ferdynanda Goetla. Pierwszy od antycznych tematów *Kaliguli* czy *Judasza* poprzez abstrakcje *Zmartwychwstania* czy *Miłosierdzia* przeszedł do realizmu psychologicznego o znamionach klasycznych w *Niespodziance* (1929) i w *Przeprowadzce* (1930). Z bogatego dorobku autora szczególnie *Niespodzianka* mogłaby znaleźć miejsce w szkole zarówno ze względów wychowawczych, jak i artystycznych. Problem etyczny, rzucony tu na tło nędzy wiejskiej, która pcha ludzi ciemnych do strasznej zbrodni w łonie rodziny wskutek nieporozumienia, to temat do szerokich rozważań społecznych; ze względu na formę dramatu można go związać z twórczością Wyspiańskiego, pod którego wpływem Rostworowski pozostaje, a nawet Reymonta, podkreślając realistyczne ujęcie życia chłopskiego, które przy całej różnorodności charakterów przybiera oryginalny kształt posągowy, niemal klasyczny. Z innymi zagadnieniami spotykamy się w komediach czy raczej w dramatach Jerzego Szaniawskiego. Ciekawa jest jego sztuka, oryginalny rodzaj twórczości dramatycznej. Utwory jego cechuje niby powszedniość, ale nie ta realistyczna, która jest znamieniem całej literatury współczesnej, lecz stylizowana, przepojona alegorycznością i sugestywnym liryzmem. Szczególnie ciekawe tematy dla szkoły przedstawia pod tym względem sztuka p. t. *Żeglarz*. Młody bezkompromisową młodością Jan do ostatniej chwili walczy z kłamstwem, zawartem w legendzie o kapitanie Nucie, ale wreszcie ugina się w zrozumieniu potrzeb społecznych, w uświadomieniu sobie, że zbiorowość potrzebuje kultu wybitnej, legendarnej postaci. Oprócz zagadnienia stosunku irracjonalności uczucia religijnego do krytycznej racji można uwzględnić w tym utworze i zagadnienia artystyczne, ale wszystko to może znaleźć oświetlenie w klasie bardzo pod względem społeczno-filozoficznym i estetycznym wyrobionej, bo sztuka Szaniawskiego jest bardzo arystokratyczna. Oprócz wymienionych utworów Rostworowskiego i Szaniawskiego wysokie wartości wychowawcze posiada również dramat historyczny Ferdynanda Goetla p. t. *Samuel Zborowski*. Nagromadzonym wybuchom pyszniącego się warcholstwa przeciwstawia autor króla Stefana Batorego, który zdając sobie sprawę z grozy położenia dziejowego, kładzie tamę swawoli szlachty dla idei dobra państwa, jego pokoju i potęgi.

Uwagi metodyczne.

Kiedy i jak omawiać literaturę najnowszą w szkole średniej? Sposobności znajdzie się dosyć i choć czas ograniczony jest programem lektury obowiązkowej, to jednak nie powinno go braknąć i dla literatury najnowszej; w wyjątkowych warunkach można przenieść tę pracę na kółko literackie, polonistyczne, czy jak się tam nazywa. Łączyć należy tę literaturę z literaturą bieżącą, jak próbowałem przykładami zilustrować, lub wiązać ją z życiem, z ważniejszymi wypadkami czy wysuwającymi się w życiu problemami, opierając się w jednym i drugim wypadku na zainteresowaniach młodzieży. Na zainteresowaniach młodzieży oprzeć można również wybór omawianych zagadnień. Nie zawsze jednak powinien nauczyciel do nich się ograniczyć, bo w ten sposób niejednokrotnie zubożyłby utwór, a tym samym pojęcie o literaturze dzisiejszej. Szczególnie wtedy, kiedy młodzież wysuwać będzie ponętniejsze i ciekawsze dla niej zagadnienia ideowo-wychowawcze, powinniśmy podsuwać jej i problemy estetyczne, artystyczne, jak kompozycja, środki ekspresji, gatunek literacki utworu i i. Naturalnie, że w powieści więcej zajmą miejsca problemy pierwsze, a wśród nich tak szeroko i głęboko ujęte problemy społeczne, w poezji zaś zagadnienia formy poetyckiej. Co do poezji, to obok metody zagadnień dużą rolę mogłaby odegrać w jej zbliżeniu i silniejszem przeżyciu — dramatyzacja. Obok dobrej recytacji dramatyzacja czy inscenizacja poezji pozwoliłaby na silniejsze i głębsze przeżycie utworu niżeli wszelkie inne zabiegi metodyczne. Ale do tego trzeba mieć odpowiednio wyrobioną i utalentowaną młodzież lub przynajmniej samemu stanąć na wysokości zadania. O ile lektura powieści, szczególnie większych, musi się odbywać z konieczności w domu, o tyle zapoznawanie się z poezją winno się odbywać wyłącznie lub prawie wyłącznie w klasie, bo tylko wtedy cel swój, a mianowicie wzbudzenie zainteresowania i zamiłowania do piękna przez jego rzetelne odczucie i przeżycie osiągnąć możemy. Dlatego nie należy wybierać zbyt długich utworów poetyckich; zresztą możemy robić wyjątki, gdzie zachodzi tego konieczność, chociaż na dobro utworu to nie wychodzi. Wybierać więc należy utwory krótkie, zwarte, o wyraźnej linii ideowej i artystycznej. Wracając do powieści stwierdzić należy, że i tutaj zmuszeni będziemy nieraz utwór przykrawać; najczęstszy i prawie jedyny powód — to wybujały erotyzm i w ogóle jaskrawy naturalizm powieści, a także poezji dzisiejszej. Znajdziemy to wszędzie i w utworach, które na tym swą popularność opierają, i w utworach, w których tzw. temat drażliwy stanowi jakby mimowolny i naturalny epizod. Poglądy na tę sprawę są rozmaite i obok skrajnego liberalizmu staje często zacietrzewiony purytanizm. Wydaje mi się, iż rozwiązanie tej sprawy zależy od rozmaitych czynników, przede wszystkim zaś od poziomu i atmosfery wychowawczej klasy i szkoły

oraz od materiału lektury. Można więc np. opuścić niektóre nowele *Zielonej kadry* (np. o sierżancie Giacomo) lub niektóre momenty *Żółtego krzyża*, składającego się z samodzielnych obrazów (życie artystki filmowej Ewy Evard), ale trudno obcinać np. *Noce i dni* Dąbrowskiej.

Tak przedstawia się szkicowo sprawa literatury najnowszej w szkole średniej. Wybór utworów tu dokonany nie jest zapewne ani zupełny, ani stały; może on być uzupełniony czy zmieniony, ale i wtedy stały być nie może, bo literatura wciąż narasta. Wciąż słyszymy słowa oczekiwania na wielkich twórców i wielkie dzieła, a kiedy to nastąpi, zbledną może w ich blasku wybitne utwory naszej doby, może nawet stracą na swej aktualności i żywotności i ustąpią miejsca, choć częściowo, nowym utworom. Ale jedno pozostanie niezmienne: to postulat zbliżenia młodzieży do literatury i kultury współczesnej jako jeden z warunków związania szkoły z życiem.

Mieczysław Pęcherski.

O projekcie programu języka polskiego w liceum ogólnokształcącym.

Jesteśmy w fazie pierwszego bezpośredniego zetknięcia się z projektam programów licealnych. Powoduje to zupełnie zrozumiałe w stosunku do nich opory i nastawienie z reguły krytyczne; jak zwykle wobec rzeczy nowych, które nie zasymilowały się jeszcze z naszą treścią duchową. Nie mamy też rzeczy najważniejszej: sprawdzianu ich realizacji i nie umiemy na problemy w nich postawione spojrzeć z takiego dystansu, który by pozwolił odróżnić rzeczy ważne od drugorzędnych i właśnie na te ważne skierować uwagę. Toteż zastrzeżenia, które projekty programów wywołują, w praktyce okażą się, być może, nie tak istotne, jak wydają się obecnie, podczas gdy taż właśnie praktyka, próba życia, ukaże nam to, czegośmy nie dopatrzyli, a co spowoduje może prawdziwe trudności.

Tak asekurowany chciałbym zwrócić uwagę na wątpliwości, które zapewne wielu nauczycielom myślącym już o realizacji programu się nasunęły. Przede wszystkim co do ilości materiału. Uprzedzając wnioski wynikające z podanych niżej wywodów stwierdzam, że — wbrew pozorom — program języka polskiego w wydziale humanistycznym jest przeładowany i realizacja jego w formie takiej, jaką widzimy w projekcie, spowoduje przeciążenie młodzieży lub powierzchowne i pośpieszne wykonanie.

Zapewne, niełatwą było sprawą wskazać materiał, który by pozwolił w dwuletnim kursie zrealizować tak słuszne niewątpliwie cele, jak: zapoznać z rozwojem polskiej literatury i wybranymi zagadnieniami z dziejów języka polskiego, wyrobić umiejętność rozumienia i odczuwania wartości ideowych

i formalnych dzieła literackiego, pogłębić świadomość językową ucznia oraz zdolność posługiwania się w mowie i piśmie właściwymi środkami ekspresji, wreszcie — przygotować do odpowiedzialnego i twórczego udziału w życiu duchowym narodu i państwa przez pogłębianie związku z istotnymi wartościami polskiej kultury narodowej.

Cele to — przyznać trzeba — bardzo rozległe, ale nie niemożliwe do osiągnięcia nawet w dwuletnim kursie, byleby tylko przy określaniu materiału do ich realizacji respektować w całej pełni zasadę: *non multa, sed multum*. Nie zawsze jednak pamiętano o niej i o ile w zakresie nauki o języku oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu wynikająca z tej zasady wstrzemięźliwość dała dobre rezultaty, o tyle wymagania w zakresie literatury, przedstawione w formie szeregu zagadnień dla każdej z klas[1]), budzą poważny niepokój, czy opracowanie ich, wymagające poznania znacznej liczby tekstów, da się bez niebezpieczeństwa powierzchowności urzeczywistnić.

Nie trzeba bowiem łudzić się pozornie wygodną i uspakajającą sumienie wskazówką na str. 9 programu, streszczającą się w kwintesencji, że „lektura w każdej klasie powinna objąć zaledwie drobną cząstkę podanych tu (tzn. na liście lektury) utworów" z równoczesnym zaleceniem: „na utwory wydrukowane kursywą należy zwrócić szczególną uwagę". Nie sądzę, iżby zalecenie to rozumieć należało w sensie koniecznego opracowania wszystkich utworów wydrukowanych kursywą; możliwy jest i tu pewien wybór. W istocie jednak swobodny wybór jest tu bardzo ograniczony, gdyż uwzględnienia niemal wszystkich tych utworów wymagają zagadnienia wymienione w materiale nauczania. A w sumie utwory te tworzą pokaźną liczbę, przewyższającą znacznie — zwłaszcza w kl. II — dawną lekturę obowiązkową w kl. 7 i 8, w których i tak było mało czasu na gruntowne przerobienie materiału, a zwłaszcza omówienie dzieł literatury nowszej, współczesnej.

Co więcej, bliższe przyjrzenie się zagadnieniom podanym w materiale nauczania orientuje nas, że niektóre z nich wymagają także znajomości utworów nie wydrukowanych kursywą. Tak np. w kl. I w p. 1. „Lektura wybitnych utworów (fragmentów) z literatury obcej" wymaga znajomości choćby jednego z takich utworów (fragmentów), jak *Kwiatki św. Franciszka*, *Sonety* — Petrarki czy *Boska komedia* — Dantego, czy może *Pieśń o Rolandzie* lub *Słowo o wyprawie Igora* (które zresztą jest podobno falsyfikatem z XVIII wieku, jak to obiecuje udowodnić prof. Krzyżanowski). A żaden z tych utworów nie jest wydrukowany kursywą. Podobnie w kl. I w p. 3 zagadnienie „Realizm obyczajowy szlachecki i mieszczański" wymaga jeśli już nie wyjątków z Paska, to na pewno również nie oznaczonego kursywą „wy-

---

[1]) Nie wiadomo dlaczego nie zatytułowano tej części programu, stosownie do wyjaśnienia w „Uwagach wstępnych do projektów programów nauki w liceum ogólnokształcącym" (str. 7), jako — „materiał nauczania". Tak będę w dalszych rozważaniach tę część programu nazywał.

boru fragmentów, ilustrujących romans mieszczański, literaturę sowizdrzalską, komedię rybałtowską".

W p. 4 znów znajdujemy kwestię: „Maniera makaroniczna a reforma języka poetyckiego w duchu zasad poetyki francuskiej". Potrzebne byłoby tu oparcie się na lekturze wyjątków *Sztuki rymotwórczej* — Dmochowskiego, a może i fragmentów z dzieła Konarskiego: *O poprawie wad wymowy* — a więc znowu utworów nie wyróżnionych kursywą. Tak samo w p. 2 programu kl. II: „Lektura charakterystycznych utworów literackich z tego okresu z uwzględnieniem A. Fredry" — to chyba nie jedyne zaznaczone kursywą w odpowiednim dziale lektury — *Śluby panieńskie*, ale także coś z Kraszewskiego czy Korzeniowskiego, coś z poezji, a więc Ujejskiego, Lenartowicza.

Jak z tego widać, uczniów liceum czeka niezła porcja lektury obowiązującej, choć nie mówi się o niej w programie, który w sprawie doboru lektury umywa ręce, stawiając wymagania w postaci szeregu zagadnień do opracowania i nie troszcząc się o możliwości ich realizacji: „Niech na nauczyciela spadnie wina przeciążania młodzieży nadmiarem lektury. Myśmy przestrzegali".

A trudno jakoś inaczej, bez oparcia się o materiał w postaci tekstów, zrealizować podane wyżej przykładowo wymagania. Przecież mówi się w nich o l e k t u r z e. Tak samo zresztą trudno — bez oparcia o teksty — opracować wymienione w materiale nauczania zagadnienia, często o charakterze syntetycznym, jeśli nie mamy uczyć powierzchowności i werbalizmu, przed czym przestrzegają same „Uwagi wstępne" w słowach: „starać się trzeba o to, by przerabiany materiał nauczania miał żywą wartość kształcącą, bo wówczas tylko może oddziałać na młodzież" (str. 8). A jak opracować takie zagadnienia, jak: „Artystyczny i ideowy dorobek poezji romantycznej" lub „Główne problematy ideowe i artystyczne okresu neoromantycznego" — bez omówienia znacznej liczby tekstów? Nie podręcznik z papierową charakterystyką czy suchy wykład, ale przeżycie samego dzieła najlepiej zbliży młodzież do skarbów narodowej kultury. Pięknie mówią o tym „Uwagi" w programie języka polskiego: „Z kulturą narodową wiąże ucznia każde głębsze przeżycie wielkiego dzieła, bez względu na jego temat i interpretację, ponieważ dzieło literackie jest wyrazem tej kultury właśnie dzięki samoistnym wartościom artystycznym i duchowym. Winien o tym pamiętać nauczyciel, że abstrakcyjny komentarz dotyczący cech narodowych określonych utworów lub pisarzy, choćby nawet wespół z uczniami zdobyty — nie posiada tego wpływu wychowawczego, który wywierają dzieła, o ile są zrozumiane i przeżyte" (str. 15).

Trzeba zatem podstawą realizacji celu — określonego jako zapoznanie młodzieży z rozwojem literatury polskiej — uczynić lekturę znacznej liczby tekstów lub ich fragmentów. Zważmy jednak, że mamy w liceum inne jeszcze cele do osiągnięcia, a więc chcemy zapoznać z arcydziełami literatur obcych

i niektórymi zagadnieniami z dziejów języka polskiego. Poza tym czeka nas mozolny obowiązek: uczyć w dalszym ciągu mówić i pisać, kształcić zdolność posługiwania się w mowie i piśmie właściwymi środkami ekspresji, uczyć prowadzenia notatek, pisania referatów i koreferatów itp. I to na ćwiczenia w mówieniu i pisaniu trzeba położyć szczególny nacisk, jeśli naprawdę zamierzamy osiągnąć to, co jest ważnym zadaniem liceum ogólnokształcącego: „przygotować młodzież do studiów wyższych i do samodzielnej pracy nad sobą".

Obawiam się, że nawet przy 6 godzinach tygodniowo w wydziale humanistycznym albo nie starczy na to wszystko czasu, albo wykonanie programu będzie grzeszyło powierzchownością i zbytnim pośpiechem. Dlatego sądzę, że materiał programowy należy skrócić, oczywiście bez uszczerbku dla utrzymania i zrozumienia ciągłości rozwoju polskiej literatury. Jest to możliwe, jeśli materiał literacko-kulturalny ograniczyć do rzeczy najbardziej zasadniczych i za podstawę wziąć raczej zbliżenie do arcydzieł literackich niż syntezy ogólnokulturalne, do budowania których nie będzie dostatecznych podstaw i czasu, a które zabarwiają program języka polskiego niekiedy wprost historycznie w tym sensie, że wkraczają w domenę należącą do nauczyciela historii. Od historyka, a nie polonisty należałoby wymagać opracowania w kl. I zagadnienia: „Idea niepodległości i demokracji: narodziny polityki „pracy u podstaw" i polityki walki czynnej" (punkt 5). Trudno też, aby historyk nie omówił znajdującego się w programie języka polskiego zagadnienia: „Znaczenie powstania listopadowego dla rozwoju polskiej ideologii narodowej". Rzecz prosta, omawiając twórczość Mickiewicza czy Słowackiego polonista tych rzeczy nie pominie. Toteż nie w sensie żądania wyeliminowania w ogóle tych spraw kwestię tę poruszam. Widocznie jednak program żąda zwrócenia na nie szczególnej uwagi, skoro wyodrębnił je, gdy pominął np. tak ważną z punktu wychowawczego i interesującą w tym wieku młodzież kwestię organizacji młodzieńczych w Wilnie. Tak przynajmniej rozumiem sens wymieniania poszczególnych zagadnień w części programu zawierającej materiał nauczania. I tylko przy założeniu, że wszystkie podane tam zagadnienia należy — mniej lub więcej dokładnie — uwzględnić, ma jakąś rację domaganie się pewnych skrótów w materiale programowym.

Zastrzeżenia bowiem powyższe odpadłyby, gdyby — jak to się tu i ówdzie słyszy — część programu zawierającą owe zagadnienia uznano za „podane przykładowo rozwinięcia", „propozycję metodycznego ułożenia materiału", „próbę wyjaśnienia intencji programu, nie zaś jako jedyny obowiązujący sposób jego realizacji" (Uwagi wstępne, str. 11). Gdzież jednak w takim razie znajduje się obowiązujący zakres materiału? Gdzie jest właściwy program?

Wszystko to ukazuje zasadniczy minus projektu programu języka polskiego: n i e j a s n o ś ć. Program (wraz z uwagami) powinien napisany być tak jasno, by nie budził wątpliwości, przynajmniej w rzeczach zasadniczych, a do takich niewątpliwie należy sprawa zakresu obowiązującego materiału. Jeżeli programy gimnazjum — o ileż bardziej sprecyzowane i jasne — w praktyce wywoływały niemało wątpliwości, które rozwiewać trzeba było na specjalnych kursach czy konferencjach, to co zrobi przeciętny polonista, nie filozofujący nad programem, ale szukający w nim przynajmniej określenia tego, co obowiązuje, kiedy mu wypadnie już za parę miesięcy, bez żadnych wskazówek, z samym jeno programem w ręku, układać plan pracy?

Jak zrozumieć taką wskazówkę programu: ,,Program przesądza jedynie historyczny układ materiału oraz wymaga od nauczyciela uwydatniania łączności między epokami i zamykania poszczególnych działów krótką syntezą, pozwala natomiast nauczycielowi na swobodny dobór materiału faktycznego potrzebnego do opracowania zagadnienia, na wybór takiej czy innej kolejności ich i sposobu łączenia, jak również na dobór lektury. Intencją programu jest danie nauczycielowi możliwie d u ż e j s w o b o d y p r z y r o z w i j a n i u p o s z c z e g ó l n y c h z a g a d n i e ń[1]), których opracowanie dostosowane winno być do miejscowych warunków nauczania (poziom klasy, posiadane pomoce naukowe, zainteresowania klasy itp.)". Jak zrozumieć ostatnie zdanie, zwłaszcza przy uprzedniej wzmiance o ,,swobodnym doborze materiału faktycznego"? ,,J e d y n i e historyczny układ materiału", ,,łączność między epokami" i syntezy działów. Ale c o obowiązuje? J a k i materiał?

Wydaje mi się, że konieczne jest wyjaśnienie w ,,Uwagach": czy z zagadnień podanych dla każdej z klas należy uwzględnić w s z y s t k i e, zostawiając swobodę w tym zakresie, że jedne można omówić dokładniej, inne mniej, czy też możliwy jest ,,swobodny dobór" również tematów, a nie tylko ,,materiału faktycznego". Należałoby też zastąpić bardzo niejasne zdanie mówiące o ,,dużej swobodzie przy rozwijaniu (?) poszczególnych zagadnień..." Czy ,,swoboda przy rozwijaniu" to znaczy s w o b o d a w w y b o r z e, czyli że jedne zagadnienia można rozwijać, inne — nie, czy też chodzi o s w o b o d ę w s p o s o b i e r o z w i j a n i a?

Niejasno również określono program ćwiczeń w mówieniu i pisaniu oraz stosunek ich do nauki literatury. Czy przeznaczyć na nie osobne lekcje i ile w tygodniu? Warto by zaznaczyć wyraźniej, że materiał do nich czerpać można nie tylko z lektury, ale i z własnych przeżyć, tak jak to było w programie kl. 7 i 8, chyba że intencja projektu jest inna.

Pewne zastrzeżenia budzi kwestia r o z k ł a d u m a t e r i a ł u. Granicą dla kl. I i II ma być r. 1831. W ten sposób na kl. II przeznacza się

[1]) Podkreślenie moje.

większość romantyzmu, pozytywizm i neoromantyzm, czyli cały prawie kurs dawnych kl. 7 i 8, gdy na kl. I przypada dawny program kl. 6 i część programu kl. 7. Byłby to może i podział słuszny — zwłaszcza że nie jesteśmy skrępowani czasem w omawianiu utworów literatury obcej i współczesnej — gdyby nie ta okoliczność, że program kl. II wymaga dużej pracy domowej ucznia. Już w obecnej kl. 8 młodzież przeciążona była niejednokrotnie lekturą wielkich powieści, które — mimo że na ogół znane — trzeba było sobie przypominać. A w kl. II liceum jest tych powieści o wiele więcej, zarówno z literatury polskiej jak obcej. Poznania powieści wymaga wymieniona w p. 2 kl. II „lektura charakterystycznych utworów literackich z tego okresu z uwzględnieniem A. Fredry", podobnie jak w p. 3 „lektura wybitnych utworów piśmiennictwa polskiego z tego okresu, ze szczególnym uwzględnieniem twórczości Bolesława Prusa oraz najwybitniejszych arcydzieł literatury obcej". Tak samo w p. 4, gdzie oprócz „wybitnych utworów piśmiennictwa polskiego", „twórczości Stanisława Wyspiańskiego oraz dzieł Stefana Żeromskiego i „lektury najnowszych arcydzieł literatury obcej ówczesnej lub dawniejszej" jest wyraźnie wymieniony, a więc obowiązujący, „trudny" — Stanisław Brzozowski.

W literaturze przed r. 1831 większych rozmiarami utworów jest bardzo mało, dlatego podział na podstawie tej daty materiału dla kursów kl. I i II nie wydaje się słuszny. Bardziej racjonalną granicą byłby r. 1863 lub przynajmniej uwzględnienie w kl. I całego romantyzmu do Norwida, tzn. „twórczości i działalności Adama Mickiewicza, dzieł Juliusza Słowackiego oraz jednej tragedii Zygmunta Krasińskiego". Wzgląd na korelację z historią nie może być brany w rachubę, gdyż i w projektowanym rozkładzie korelacja nie jest zachowana.

Wreszcie potrzebne byłoby w uwagach do programu wyjaśnienie stosunku programu języka polskiego w liceum do programu w gimnazjum. W obu tych częściach szkoły średniej przedmiot i ogólny zakres materiału jest ten sam, toteż konieczne byłyby wskazówki, dotyczące ogólnego nastawienia w liceum i gimnazjum oraz wskazówki szczegółowe, wyjaśniające np., jak opracowywać utwory już przerobione w gimnazjum, np. *Pana Tadeusza*.

Projekt posiada widoczne zalety. Zostawienie swobody nauczycielowi w doborze lektury i sposobie opracowania jej, a nawet częściowo w układzie (przy respektowaniu następstwa chronologicznego), wprowadzenie literatury współczesnej — to są zdobycze bardzo cenne. Tym gorzej, jeśli takie jego braki, jak niejasność, wadliwy rozkład, nadmiar materiału i prawdopodobne dominowanie podręcznika (z charakterystykami okresów kultury) nad tekstem, umożliwiającym wzbogacające osobowość przeżycia — miałyby w rezultacie zalety te uczynić piękną, ale nieziszczalną iluzją.

Helena Spoczyńska.

Możliwości organizowania ćwiczeń w pisaniu w liceum ogólnokształcącym[1]).

W polonistyce szkolnej nowego gimnazjum wszystko lub prawie wszystko zostało przebudowane, poddane doświadczeniu, odświeżone, rozszerzone: 1) nauka pisowni, 2) sprawa czytania i analizy utworów literackich, 3) ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, jak słownikowe, redakcyjne, poprawcze. A mimo to pozostał w nowych programach żywcem „z dawności" przeszczepiony, choć na końcu i jakby wstydliwie dodany punkt, który mówi: „Nauczyciel ma przynajmniej raz na sześć tygodni poprawić dokładnie wypracowania wszystkich uczniów pisane doraźnie". Punkt ten jest niebezpieczny właśnie przez to, że nie określa, na czym ma polegać poprawienie dokładne wypracowań „wszystkich uczniów". Czy ma się stosować ćwiczenia poprawcze po przejrzeniu zadań i wynotowaniu błędów, czyli zastosować pozytywną formę pracy, czy też pilnie i bardzo czerwono podkreślać błędy, aby je uczeń zauważył. Sprawa starym nałogiem idzie w kierunku podkreślania i robienia dawnego „korektum". Oczywista w granicach możliwości uwagi nauczyciela istnieje dokładniejsze lub mniej dokładne zauważenie błędów, „przeoczenia" wzrastają przy każdym przemęczeniu (Pokażcie mi polonistę nie przemęczonego zeszytami!), za co po każdej kontroli zeszytów przez władze padają uwagi o niedbałej poprawie, przeoczeniach błędów, co wywołuje złe samopoczucie nauczyciela i daje jeszcze gorszy wynik w poprawianiu wypracowań. Poloniści organizują naukę pisania w myśl nowego programu. Udaje im się to nieraz doskonale, dopóki nie dojdą do ćwiczeń sprawdzających, bo „władzę mający" nie pozwalają tknąć „jednego nietykanego i strasznego bałwana" (Konarski), jakim są klasówki „dawne, pisane koniecznie w osobnych zeszytach, przechowywanych w szkole dla kontroli, poprawiane na czerwono od dołu do góry, bo przecież dokładna poprawa" — to zauważenie i podkreślenie „wszystkich błędów", co jest psychologicznie prawie niemożliwe (przykładem korekty książek).

Rygory władz płyną albo z obawy przed nowością, albo z istotnej troski o dobro sprawy, z „wierności" dla programu, który można w tym punkcie z powodu niejasnego sformułowania dwojako interpretować: po staremu i po nowemu. Na próbę pozwalającą polonistom doświadczać w zakresie wypracowań piśmiennych zdecydowało się za zgodą Wydziału Oświecenia Publicznego Ognisko Języka Polskiego w Katowicach pod kierunkiem pani dr. Mieczysławy Miterzanki.

[1]) Na podstawie doświadczeń w klasach VIII, VII i VI starego typu gimnazjum żeńskiego w Chorzowie. W ramach sekcji doświadczalnej Ogniska Języka Polskiego w Katowicach, prowadzonego przez p. dr. Miterzankę.

Ale to była robota grupy, robota prywatna. Na rewolucję, a przynajmniej wyraźną interpretację niejasnej sprawy zdobył się dopiero program licealny, gdzie powiedziano na str. 6 („Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu"): „Pisanie krótkich wypracowań w domu i szkole. Ćwiczenia poprawcze w związku z zauważonymi przez nauczyciela błędami uczniów w mowie i piśmie. Redagowanie niektórych ustępów z wypracowań lub rozprawek". Zerwano więc całkowicie z „klasówkami" i dawną metodą poprawy wypracowań młodzieży. Ale włożono tym samym obowiązek znalezienia, utrwalenia lepszej formy, lepszego sposobu usprawnienia pisarstwa młodzieży i nauczenia pisowni w inny sposób. Od polonistów jednak zależy, jak będziemy w ramach programu w liceum organizować wypracowania piśmienne. Wydaje mi się, że metodę powinny ustalić doświadczenia.

Cenne uwagi na temat „elaboratów" czyli dłuższych wypracowań domowych na wyższym stopniu umieścił kol. Czapla w artykule, oświetlającym pracę jego i grupy cieszyńskiej, drukowanym w „Gimnazjum" (marzec 1936 r.) pt. „Z doświadczeń w zakresie wypracowań piśmiennych na stopniu wyższym". Podobnie, jako członkini grupy eksperymentalnej, na podstawie swoich doświadczeń trzyletnich w klasach VIII, VII i VI starego typu (w czym kl. VII powtórzyła się dwa, VIII trzykrotnie), doszłam do ustalenia pewnego sposobu organizowania wszelkich wypracowań piśmiennych w klasach wyższych. Sądzę, że metoda powyższa może być przydatna w liceum i dlatego o tym piszę.

W pracy mojej w myśl wspólnych wytycznych dla całej grupy dążyłam do:

I. Zapoznania młodzieży z techniką pisania
   1. z umiejętnością szukania tekstu, „źródeł";
   2. nauczenia inteligentnego czytania książek i umiejętnego robienia notatek;
   3. budowania — kompozycji, doboru tytułu;
   4. posługiwania się cytatem, bibliografią w tekście wypracowań;
   5. usprawnienia stylu, pisowni;
   6. umiejętności oceny pracy cudzej i własnej.

II. Przede wszystkim wyrobienia samodzielności i sprawności ucznia w zakresie pisarstwa wszelkiego typu użytkowego.

Organizacja pracy.

W każdej klasie zaczynałam pracę od rozplanowania polonistycznego materiału naukowego w danym roku (włączyłam w to wycieczki, teatr, wystawy) i dzieliłam zakres materiału literackiego na cykle — tematy syntetyzujące np. Walka o niepodległość, Wojna i pokój, Ideały ogólnoludzkie, Morze i Tatry w literaturze.

Przy tym materiał naukowy klas VII i VIII traktowałam jako jedną całość: pewne cykle i związane z nimi zagadnienia omawiałam w kl. VII, inne w VIII.

Chronologiczne umiejscowianie autorów i utworów miało miejsce przy powtórzeniach, utrwalaniach.

Z takim planem pracy i planem co do całorocznych wypracowań piśmiennych zapoznawałam dokładnie uczennice, słuchałam ich opinii na ten temat, aby usprawnić robotę. W obecnej VIII klasie, która trzeci rok już ze mną pracuje w ten sposób, poleciłam na początku roku (przed ułożeniem planu pracy) piśmienne wypowiedzenie się na temat — Jak chciałabym przepracowywać w tym roku materiał z języka polskiego?

Po przejrzeniu i omówieniu z klasą wypowiedzi ustalało się ramowo sposób pracy całorocznej i rodzaje wypracowań piśmiennych. Zaznaczam, że wszystkie uczennice wiedziały, iż chodzi o pracę doświadczalną, w której miały współpracować, z zastrzeżeniem, że wolno doświadczenie przerwać na żądanie większości klasy i w drugim roku pracować jeszcze inaczej lub systemem „klasówek". Zależało mi przecież bardzo, żeby obudzić do swych prób zainteresowanie wśród młodzieży i razem poszukiwać lepszej, sprawniejszej metody.

Prace na ogół były pisane na ponumerowanych kartkach, gromadzonych w teczkach zwykłych lub ozdobnych. Początkowo niektóre uczennice wolały zeszyty, ale później dobrowolnie przechodziły do teczek osobnych do prac okresowych i szkolnych, osobnych do wypracowań potocznych „teczek przedmiotowych". Ze względu na charakter wypracowań (domowa, szkolna, dłuższa, krótsza) ustaliłam następujące prace:

I. Dwie prace domowe dłuższe w ciągu roku czyli jedna na półrocze, na tematy dobrane przez uczennice, zatwierdzone przez nauczycielkę.

II. Dwie prace szkolne 3—4 godzinne o charakterze przedmaturycznym, gdzie uczennice wybierały swój temat z trzech podanych przez nauczycielkę.

III. Doraźne prace krótsze szkolne lub domowe, związane z tokiem nauki np. referaty w związku z lekturą, wynikające z życia szkolnego lub zauważonych braków w technice pisarskiej np. opis, streszczenie, opowiadanie, kompozycja.

Niektóre z nich przeglądałam, inne odczytywano na lekcji jako materiał do ćwiczeń w pisarstwie.

IV. Teczki przedmiotowe, które przeglądałam dwa razy na rok wszystkim uczennicom, słabszym trzy razy na rok (na początku w październiku lub listopadzie, dla omówienia organizacji pracy, i w kwietniu lub maju dla sprawdzenia wyników pracy uczennic).

O czym uczennice pisały?

Tematy co do zakresu dotyczyły:

1. książki i autora — np. *Sienkiewicz a my,*

2. książki lub autora — np. *Kogo wolę jako człowieka i poetę: Mickiewicza, czy Słowackiego?*

3. sztuki plastycznej, lub malarzy i ich dzieł — np. *Wystawa Ruchoma Plastyków,* jako temat ramowy; jako temat indywidualny: *Jak przemawiają do mnie obrazy Kapistów? Co przeżywam słuchając lub grając utwory Szopena, Moniuszki* itd.?

4. sztuki teatralnej i filmowej — *Dramat Żeromskiego ,,Róża" i film pod tym tytułem, oglądany przeze mnie w kinie, ,,Kaligula" Rostworowskiego w Teatrze w Katowicach i w Teatrze Polskim w Warszawie z Junoszą Stępowskim w roli tytułowej;*

5. z życia organizacyjno-kulturalnego; np. *List VIII kl.* do *P. A. L'u wysłany w sprawie konkursu polonistycznego w naszej szkole, organizowanego przez Kółko Mickiewicza. List IV kl. do Ferdynanda Goetla w sprawie czytanki pt. ,,Katowice"*, wysłany do autora po dyskusji, która wynikła na lekcji pod wpływem artykułów na ten temat w prasie śląskiej.

   Inne tematy: *Jak pracują organizacje w naszej szkole? W świetlicy dla dzieci zaniedbanych w Towarzystwie ,,Opieka" w Chorzowie.*

6. Sprawozdań — opisów — przeżyć, z wycieczek polonistycznych lub naukowo-społecznych np.: *Żywy Mickiewicz w Wilnie, Nowogródku; Na Rossie...*

7. Przeżyć własnych, zdarzeń z życia szkoły, miasta, województwa, państwa, np.: *Nasz sztandar.*

   Posiedzenie P. A. L.'u w Katowicach, jako temat ramowy dla uczestniczek i widzów. *Walasiewiczówna zwycięża. Żegnajcie nam* (pożegnanie szkoły).

   Przemówienie do koleżanek podczas rozdawania konkursowych nagród polonistycznych.

8. Recenzje z czasopism, np.: *Co mi się podoba w ,,Kuźni Młodych", ,,Tygodniku Ilustrowanym", ,,Bluszczu"?* itd.

9. Prace z języka. Zreferowanie artykułu prof. Nitscha z ,,Języka Polskiego": *O korektorach językowych,* połączonego z aktualizującą dyskusją. (C. d. n.)

Sprawozdania i oceny.

Tync Stanisław, Gołąbek Józef i Duszyńska Julia: *Czytanki polskie dla trzeciej klasy szkoły I stopnia.* Kurs A. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1936. 159 str.

Podręcznik jest dostosowany do programu. Tematy wysunięte przez program zostały należycie wyzyskane. Całość, podzielona na 10 cyklów obejmujących bliższe i dalsze środowisko, przeplatana jest baśniami, bajkami, legendami, zagadkami, a więc takim elementem obrazowym, który na tym poziomie dzieci szczególnie przyciąga.

Intencje wychowawcze programu zostały również właściwie potraktowane. Czytanki dają dużo materiału zmierzającego do kulturalnego podniesienia środowiska, do nawiązania współpracy poszczególnych szkół i organizacji społecznych ze szkołą.

Zaletą książki jest, że w oparciu o czytanki pozwala stosować ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne. Polecenia i pytania, umieszczone przez autorów za przykładem metodyków francuskich pod każdą czytanką, mogą dla nauczyciela być pomocą w organizowaniu zajęć cichych. Właściwa nauka o języku przy takim prowadzeniu lekcji nie będzie wisiała w próżni, ale znajdzie oparcie o przeżycia dzieci. Sposób ten ma jednak i odwrotną stronę medalu. Materiału ćwiczebnego jest czasami zbyt mało. Nieraz spotykamy polecenia „Przepisz wyrazy z ó!", tymczasem w oznaczonych urywkach jest tylko jeden lub dwa wyrazy na daną trudność (dla przykładu wymieniam czytanki pod nr 29, 31, 44). Nauczyciel z konieczności będzie musiał ten materiał uzupełniać. Na dobro autorów podkreślić należy, że raz poznane zagadnienie ortograficzne każą dzieciom śledzić do końca kursu. W dotychczasowej praktyce przerabiano ortografię partiami. Skutek był ten, że dzieci pamiętały o pewnych trudnościach ortograficznych tylko tak długo, póki była o nich mowa. Później nastawiały się na nowy temat — i w dalszym ciągu pisały błędnie. Przy wprowadzaniu nowych trudności ortograficznych autorzy zgodnie z założeniami współczesnej dydaktyki mają na oku tylko jeden problem i nie mnożą trudności.

Prócz celów materialnych mają autorzy na oku cele formalne. Pod czytankami spotykamy ćwiczenia rozwijające inteligencję i wyobraźnię dziecka.

Rysunki Antoniego Kudły proste i uchwytne dla wyobraźni dziecka. Mniej udatna jest ilustracja do legendy o grajku Pana Jezusa na str. 93. Nogi i pantofelki Chrystusa są zbyt niewieście.

Ludwik Bandura.

Dobraniecki Stanisław i Kubski Benedykt: *Na zagonie.* Czytanki polskie dla III klasy szkół powszechnych I stopnia. Kurs A. Lwów. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. 1936. 176 str.

Książka powyższa przedstawia te same wartości wychowawcze i dydaktyczne, o których była mowa przy omawianiu Czytanek Tynca, Gołąbka i Duszyńskiej. Autorzy wyszli od środowiska dziecka, by poprzez wędrówkę po najbliższej okolicy i kraju do tego środowiska powrócić. Przywiązanie do wsi zostało tym samym mocniej zaakcentowane aniżeli w Czytankach Tynca, Gołąbka i Duszyńskiej. Przy omawianiu wojska autorzy zwracają uwagę również na pracę oświatową i społeczną wśród żołnierzy. Baśnie i opowiadania

historyczne są ściśle związane z omawianym regionem, co moim zdaniem jest korzystniejszym rozwiązaniem aniżeli to, które spotykamy w Czytankach Tynca, Gołąbka i Duszyńskiej.

Czytanki Dobranieckiego i Kubskiego zawierają więcej trudniejszych wyrazów aniżeli Czytanki Tynca, Gołąbka i Duszyńskiej. Dość często spotykamy odnośniki z wyjaśnieniem pod tekstem, które można by jeszcze pomnożyć (np. brak wyjaśnienia wyrazu adiutant na str. 116).

Dobraniecki i Kubski zdają sobie sprawę, że w tekstach Czytanek czasami jest zbyt mało materiału do ćwiczeń językowych. Braki te usuwają dodając nowe ćwiczenia.

Jedna jest, moim zdaniem, różnica między obu Czytankami. Czytanki Tynca, Gołąbka i Duszyńskiej działają więcej na wyobraźnię, książka Dobranieckiego i Kubskiego ma ujęcie bardziej realistyczne. Ten realizm uwydatnia się i pod tym względem, że zamiast ilustracji rysunkowych książka *Na zagonie* zawiera fotografie. Wiele fotografii jest bardzo dobrych. Powstaje zatem kwestia, czy na tym poziomie nauczania bardziej odpowiednie są rysunki czy fotografie. Fotografia daje bezwzględnie prawdziwszy obraz rzeczywistości i ma swoje uzasadnienie o tyle, że dziecko na tym poziomie przeżywa swój wiek realizmu. Jest jednak taka trudność, że fotografiami nie można ilustrować bajek i legend. Jeśli zaś chodzi o dziecko wiejskie, dla którego Czytanki te są przeznaczone, to ma ono realniejsze spojrzenie na świat aniżeli dziecko miejskie, natomiast słabiej rozwinięta jest u niego strona iluzyjna i zabawowa. W Czytankach Dobranieckiego i Kubskiego zauważamy pod tym względem lukę. Autorzy dają wprawdzie reprodukcję Grottgera, Tetmajera, Wyspiańskiego, Stachiewicza, fragment ,,Panoramy racławickiej", sądzę jednak, że na tym poziomie obrazy te słabo przemawiają do wyobraźni dziecka.

Ludwik Bandura.

Podręczniki nauki o języku dla IV kl. gimn.

Z. Klemensiewicz: *Język polski.* Wybór wiadomości o znaczeniu i użyciu form językowych oraz o gwarach ludowych. Dla IV kl. gimnazjalnej. Lwów, Książnica Atlas, 1936, in 8⁰, str. 96. — Tenże: *Objaśnienia metodyczne* do podręcznika Język polski dla IV kl. gimn. J. w. str. 4. — St. Szober: *Nauka o języku* dla klasy czwartej gimnazjalnej. Warszawa, M. Arct, 1936, in 8⁰, str. 80.

Obu podręcznikom, które nauczyciel ma w r. b. do dyspozycji, Klemensiewicza (K.) i Szobera (Sz.), przyglądamy się ze szczególnym zainteresowaniem. Składa się na to kilka powodów. Przede wszystkim w przeciwieństwie do programu nauki o języku w kl. I—III, w obrębie trzylecia zbudowanego koncentrycznie, a w obrębie poszczególnych klas grupującego materiał nauczania dokoła trzech elementów języka: głoski, wyrazu i zdania, program kl. IV, a zatem i podręczniki nie rezygnując z dotychczasowej systematyczności posiadają zgoła odmienny układ. Po wtóre uczeń przez cały rok niemal będzie operował materiałem na ogół znanym, co prawda w nowym oświetleniu, znaczeniowo-funkcjonalnym, a tylko niewiele czasu poświęci całkowicie nowej dialektologii. Wreszcie, o ile ta ostatnia nie jest nowatorstwem w stosunku do pro-

gramu starego gimnazjum, o tyle obserwacja i ocena znanego skądinąd materiału na zupełnie nowej podstawie jest zdecydowaną zdobyczą w dziejach nauczania gramatyki języka polskiego.

Zestawiając rozkład materiału w obu podręcznikach stwierdzamy, że ich autorzy ściśle trzymają się nie tylko wymagań programu, ale i kolejności, w jakiej je wymieniono. Stąd zarówno u K. jak i Sz. rozdział wstępny traktujący ogólnie o roli języka w życiu ludzkim. Stąd tu i tam rozdziały omawiające sposoby oznaczania językowego przedmiotów, czynności i stanów, jakości i ilości, okoliczności i stosunków, sądów, uczuć i woli. Stąd w końcu zwięzły w obu wypadkach wykład podstawowych właściwości dialektów polskich.

Nie tak prosto przedstawia się sprawa zakresu materiału. Program nie podaje tu dokładnych wytycznych ograniczając się do wskazań ramowych. Interpretacja tych wskazań, a w związku z tym wypełnienie ram odpowiednią treścią — to praca indywidualna autorów podręczników. Pod tym względem w omawianym wypadku mamy szereg daleko idących różnic. Zobaczmy np., w jaki sposób obaj autorzy ujmują zagadnienie wyrażania uczuć. Sz. prezentuje 6 sposobów: akcent uczuciowy (choć o przyśpiew tu zdaje się chodzi!), zdania wykrzyknikowe, równoważniki zdań, wykrzykniki, wołacze i zdania urwane. K. natomiast nie uwzględnia oddzielnie zdań wykrzyknikowych, wprowadza jednak 10 innych sposobów: przyśpiew uczuciowy, zaimkowy celownik uczuciowy, dobór wyrazów, budowę słowotwórczą, apostrofę, uobecnianie przeszłości lub przyszłości, pytania retoryczne, ucinkowość zdań, przekładnię oraz uczłonkowanie myśli pod wpływem uczucia. Stosunek 6:15 to istotnie objaw trochę niepokojący. I jak to wytłumaczyć? W *Objaśnieniach metodycznych* czytamy u K.: ,,Pragnąc uniknąć zarzutu nieścisłości i powierzchowności musiał autor przedstawić rzecz dość wyczerpująco, chociaż i tak pominął sporo subtelności.'' Takiego zarzutu jako żywo nikt wobec K. na pewno nie wysunie. Obawiam się jednak, czy to go ustrzeże przed dwoma innymi zarzutami: właśnie przesadnej drobiazgowości z jednej strony, z drugiej zaś pewnej dowolności w ustalaniu hierarchii poszczególnych sposobów. Że nie wszystko ma tu jednakowy ciężar, rozumie doskonale sam autor, stosując dwa rodzaje czcionki. Ale jak uzasadnić obecność takiego np. zaimkowego celownika uczuciowego, odgrywającego przecież w praktyce minimalną rolę, wobec pominięcia dwu innych, znacznie bardziej rozpowszechnionych możliwości: zwracania się w 2. os. l. p. do osób szczególnie, stale lub okolicznościowo, czczonych (Pan Bóg, Jezus Chrystus, Matka Boska, święci, rodzice, znakomici wodzowie, jubilaci, solenizanci itd.) oraz stosowanie wielkich liter ze względów uczuciowo-kurtuazyjnych (pozornie tylko jest to sprawa wyłącznie grafiki).

Dział stosunków zachodzących między przedmiotami, zdarzeniami i ich jakościami jeszcze lepiej pozwoli wniknąć w intencje obu autorów, którzy zgodnie wymieniają siedem związków: łączny, rozłączny, przeciwstawny. wynikowy, ustępczy (przyczyny nie wystarczającej), warunkowy i celowy, Ale K. rozróżnia ponadto pięć innych stosunków: wyłączności, podobieństwa, różnicy, przynależności i dopełnienia. I to jeszcze nie obrazuje dostatecznie istoty rzeczy, więc wglądnijmy w szczegóły. Związkowi wynikowemu poświęca Sz. ogółem 43 wiersze (w tym 16 w. przykładów) i ogranicza się do stwierdzenia, że 1) w związek wynikowy można łączyć części zdanla, całe zdania, współrzędnie lub podrzędnie złożone, lub ich równoważniki oraz, że 2) związek przyczynowy można łatwo wymienić na skutkowy (lub odwrotnie), co wynika z natury oznaczanego przez nie stosunku. I to wszystko, co Sz. uważa za sto-

sowne na ten temat powiedzieć. Inaczej K.: zagadnieniu przeznacza 4 str. (143 wiersze, z czego co prawda $^2/_3$ przykładów), rozróżnia 7 sposobów uwydatnienia przyczyny (przytaczam przykładowo: wyrażenie przyimkowe; zaimek przysłowny pytający; zd. przyczynowe; podmiot zdania, którego orzecznikiem jest wyraz *przyczyna, powód*; zd. podrzędne rozwijające przyczynę zaznaczoną ogólnie w zd. nadrzędnym; równoważnik imiesłowowy zd. przyczynowego; jakikolwiek wyraz lub grupa wyrazów na tle znaczenia całej wypowiedzi), 5 możliwości wyrażenia skutku (zob. str. 57), uwydatnienie równomierne przyczyny i skutku, wreszcie 4 rodzaje oznaczenia przyczyny niewystarczającej (zob. str. 58). Proszę zważyć: 17 sposobów uwydatnienia jednego tylko rodzaju stosunku, mianowicie przyczynowo-skutkowego; stosunków tych uwzględnia K. 12[1]); razem zaś naliczyłem przeszło 60 (sześćdziesiąt!) sposobów oznaczania różnych stosunków. W zestawieniu z tym ujęcie Sz. może się niejednokrotnie wydać świadomym i niedozwolonym upraszczaniem skomplikowanych zjawisk. Trzeba się zdobyć na pokaźną dozę światłego krytycyzmu, aby przezwyciężyć sugestie *Języka polskiego* i nie dać się porwać jakże łatwemu zarzutowi powierzchowności przeciwko *Nauce o języku*.

Przyznaję lojalnie, iż wybrałem przykłady najbardziej jaskrawe; inne działy wykażą mniejszą dysproporcję, w dwóch wypadkach nawet na niekorzyść K. (sposobów oznaczania przedmiotów u K. 5 — u Sz. 8, jakości u K. 8 — u Sz. 9). Ale to nie zmienia ogólnej postaci rzeczy. Jakiż stąd wniosek?

Wydaje mi się, iż obaj autorzy przed przystąpieniem do napisania podręcznika musieli rozstrzygnąć zasadnicze zagadnienie metodyczne: jaką obrać drogę. Ograniczyć się do rzeczy najbardziej podstawowych, fundamentalnych, pozostawiając nauczycielowi rozbudowę szczegółów czy też dać całokształt zagadnienia oświetlonego wyczerpująco, pozwalając uczącemu i uczącym się czerpać do woli i do wyboru. W pierwszym wypadku nauczyciel pójdzie po linii mniejszego oporu, będzie się trzymał ściśle zakresu podręcznika i... może nieraz razem z młodzieżą przeoczyć szereg cennych, choć istotnie czasem bardzo subtelnych, środków ekspresji językowej. W drugim — licząc się z czasem, jakim dysponuje, będzie najprawdopodobniej zmuszony dokonać dość radykalnej redukcji materiału. Nie trudno domyślić się, iż pierwsza możliwość zajdzie z podręcznikiem Sz., druga z K. Tam bardziej twórczy i rzutki nauczyciel poradzi sobie uzupełniając okolicznościowo tę lub inną dziedzinę; tu wyręczy go sam autor, który przewiduje w *Objaśnieniach metodycznych*, iż nie zawsze i nie wszędzie będzie rzeczą możliwą ani nawet konieczną opracowanie z uczniami całej zawartości podręcznika, i wprowadza odmienny druk dla rozdziałów, ,,które są mniej ważne i zależnie od warunków mogą być bez szkody opuszczone; stanowią one przeszło jedną czwartą książki".

Jeżeli chodzi o układ ogólny podręczników, to Sz. pozostaje wierny dawnej tradycji: na czoło wysuwa ćwiczenia, których ma się dokonywać na tekstach siedmiu autorów-klasyków i próbkach gwar polskich, materiał zaś gramatyczny umieszcza w 2 części podręcznika; K. natomiast wobec zmienionego w programie kl. IV zakresu i celu nauki o języku zrywa z dotychczasowym schema-

---

[1]) W § 71 na nasze (a tym bardziej) uczniów zmartwienie stoi czarno na białym: ,,Stosunki [te] są i liczne i bardzo różnorodne. Wybierzemy tylko ważniejsze i zastanowimy się nad tym, jak je język oznacza". W świetle powyższej arytmetyki mamy przedsmak, coby było, gdyby autor nie poprzestał na stosunkach ,,ważniejszych".

tem pozostawiając na osłodę zamiast dawniejszych ,,wiadomości z lat ubiegłych" zestawienie ważniejszych rodzajów znaczeniowych części mowy i całą książkę rozbija na 124 paragrafy, których wnioski poprzedza typowymi przykładami, zaczerpniętymi z dwudziestu kilku autorów. Na podkreślenie zwłaszcza zasługuje otworzenie wrót na oścież Sienkiewiczowi, *Panu Tadeuszowi* i *Zemście* co z uwagi na kurs nauki w roku poprzednim uznać należy za okoliczność niezwykle szczęśliwą. Tak samo z całym uznaniem odniesie się nauczyciel do tych partii podręcznika, które mówiąc o doborze wyrazów jako jednym ze sposobów wyrażania jakości (str. 26), stosunku podobieństwa (str. 50), uczuć (str. 74) lub woli (str. 82) mogą się stać doskonałym punktem wyjścia dla przewidzianych na tę klasę ćwiczeń słownikowych uwzględniających nazwy pojęć oderwanych.

O dialektologii niewiele się da powiedzieć. Składają się na nią w obu wypadkach próbki tekstów gwarowych (u K. opartych na ogół na zasadach transkrypcji naukowej) oraz elementarne wiadomości o gwarach. Na tym miejscu wypadnie wyrazić żal, iż Sz. nie wyposażył tego działu w schematyczną mapkę dialektów polskich, która niewątpliwie przydaje wartości książce K.

Korekta z rzadka tylko pozostawia to i owo do życzenia: tak u Sz. nad § 27 i w spisie treści widnieje ,,różne gatunki znaczeniowe rzeczowników" zamiast czasowników, a u K. wydrukowano za pomocą: *zapomocą* (str. 11) i wprawdzie (str. 70): *w prawdzie* (str. 71).

Rzeczowym ujęciem materiału, właściwym, tzn. trafnym i ekonomicznym doborem przykładów, jasnym stylem i poprawnym językiem, wreszcie zaletami graficznymi oba podręczniki stają na równym poziomie: są godnymi siebie współzawodnikami.

L. Sienkiewicz.

Bronisław Wieczorkiewicz, Henryk Szletyński, Jan Kochanowicz: *Zarys nauki żywego słowa.* Zarys teoretyczny — Technika dykcji — Wygłaszanie utworów. 14 rysunków. ,,Nasza Księgarnia", Warszawa 1936. Str. 224.

Część I opracował dr B. Wieczorkiewicz, wykładowca fonetyki w Państw. Instytucie Sztuki Teatralnej; część II H. Szletyński, aktor, nauczyciel dykcji; część III J. Kochanowicz, b. wykładowca Państw. Szkoły Dramatycznej, aktor, teoretyk teatru.

Książka poświęcona jest pamięci prof. Tytusa Benniego, co w ciągu lektury znajduje całkowite uzasadnienie zarówno w przyjętych od Benniego zasadach i wzorach, stanowiących naukową podstawę fonetyki, jak w skreślonym przez autorów obrazie doniosłej, a nawet decydującej roli, jaką teoretyk warszawski odegrał w kształtowaniu się pojęć, a następnie stabilizacji prawideł wymowy — na użytek: 1) szkół, 2) teatrów i 3) szerokiego ogółu inteligencji. Naukowy i osobisty wpływ Benniego zaznaczył się wyraźnie na tle prac zespołowych, podejmowanych w dłuższym okresie czasu przez nauczycielstwo zawodowe teatralne, nauczycielstwo szkół średnich ogólnokształcących i językoznawców. W związku z tym przypominamy krótko: Zjazdy ZASPu w latach 1922—26; współpracę ZASPu z Towarzystwem Miłośników Języka Polskiego, uwieńczoną rozpisaniem ankiety; zjazd polonistów w r. 1924. Ankieta ZASPu, zawierająca punkty uzgodnione, dotyczące zasad ogólnych i norm szczegółowych wymowy poprawnej — w oparciu o *Ortofonię polską* Benniego, była właściwym punktem wyjścia dla ostatecznej

kodyfikacji *Prawideł wymowy* w redakcji Benniego, Klemensiewicza, Nitscha i Rozwadowskiego z r. 1930. Zatwierdzenie w tymże roku *Prawideł wymowy* przez Ministerstwo W. R. i O. P. stworzyło obowiązujący stan prawny.

Dla genezy omawianej obecnie książki ważne jest przypomnienie rezolucji Zjazdu polonistów z 1924 roku, domagającej się ściślejszej łączności nauki o żywym słowie z polonistyką i jej szczegółowymi programami w szkole średniej oraz ułożenia podręcznika odpowiadającego wymogom naukowym i dydaktycznym. Realizacja tego drugiego punktu dała jednak długo na siebie czekać — i dopiero *Zarys nauki żywego słowa* wypełnił lukę wydawniczą, szczególnie dotkliwą wobec faktu, że popularne, ongiś pionierskie prace J. Tennera, z lat 1904—1913, utraciły dla szkół swój bezpośredni walor kształcący — na skutek diametralnych sprzeczności między starą a nową wiedzą fonetyczną.

Tu nadmienimy od razu, że w roku bieżącym wydana została nakładem „Przeglądu Homiletycznego" w Kielcach doskonała pod wielu względami *Technika żywej mowy* dra med. Pawła Gantkowskiego, prof. uniw. poznańskiego, — ma ona jednak odmienne, specjalne przeznaczenie, bo napisana została dla duchownych.

Autorzy *Zarysu nauki żywego słowa* stanęli wobec zasadniczej trudności natury konstrukcyjnej, polegającej na związaniu w organiczną całość wykładową trzech prac — wprawdzie tematycznie uszeregowanych i ustopniowanych, ale indywidualnie różnych i odrębnych. W tym wypadku stopień podporządkowania cech indywidualnych jednolitej konstrukcji decyduje o wartości książki jako podręcznika szkolnego. Z tym łączą się następujące zasadnicze warunki realizacji: a) ścisłe uzgodnienie terminów i wzorów, b) równy poziom wykładu, c) jednoznaczne, wyraźne określenie odbiorcy. Trzeba stwierdzić, że w ciągu trwania lektury *Zarysu* (jako całości) obraz „odbiorcy" w umyśle czytającego ulega zmianom. Czytelnik wykonywa zbędną pracę dodatkową, zmuszony do sprawdzania charakteru i przeznaczenia książki. To jest błąd główny. Najwięcej wątpliwości w tym względzie nastręcza część III. W zakresie wzorów podstawowych: Tablica z przeglądem głosek polskich u Wieczorkiewicza (Zarys teoretyczny) okazuje się niewystarczającą dla części II, wprowadzającej nowe — nieobjaśnione terminy: Spółgłoski — chwilowe, doraźne, — trwałe, powiewne. (Uwzględnia je, stosowana przez Gantkowskiego, tablica Ignacego Steina, str. 21). Wymaga omówienia jeszcze jedna cecha związana z pojęciem podręcznika: Komunikuje się wyniki wiedzy w bezpośredniej formie wykładu, a nie pośredniej — polemicznej; jeśli zaś stosuje się formę drugą, to musi być ona uzasadniona jako odpowiednik dostatecznie ważnej treści. Stwierdzając istnienie tej drugiej formy obok pierwszej u Kochanowicza (w Przykładach), przypominamy równocześnie jej nieobecność w części I i II.

Metodyka sprawdzalności poziomu książki wyróżnia dwa aspekty: formalny (poprawność) i praktyczny (użyteczność). Aspekt pierwszy obejmuje poprawność: a) naukową, b) układu (przejrzystość) i c) wyrazu plastycznego. W zastosowaniu do *Zarysu nauki żywego słowa* stwierdzamy (traktując oddzielne części jako samoistne całości), że w części I występują wyraźnie (z nielicznymi wyjątkami) wszystkie 3 elementy poprawnego systemu, w części II są one obecne, ale w mniejszym stopniu, t. j. mniej oczywiste, w części III — nierównomierne. Poprawność łączy się (w pewnym sensie) z użytecznością. Ponieważ jednak w tym wypadku użyteczność, t. j. cel dydak-

tyczny, wiązać musimy raczej z ogólną konstrukcją (całością), biorąc pod uwagę ,,odbiorcę'' na ściśle określonym terenie (szkolnym), przeto dla charakterystyki tej właśnie książki przyjąć musimy dwa zasadnicze odmienne punkty widzenia — jako metodyczny czynnik kontroli: 1) uczniowski i 2) nauczycielski. Dla uczniów szkoły średniej ogólnokształcącej książka jest t. zw. pomocą szkolną, ponieważ tylko niektóre jej partie (w całości część I) mogą trafić bezpośrednio do rąk ucznia — jako normalny tekst szkolny, w sensie podręcznika. Granicę ustanawia tu trudność wynikająca z faktu, że pewne rodzaje ćwiczeń zachowują swoją wartość tylko w ścisłej zależności od czynnika kontroli — i to najpierw w zakresie wyboru, następnie stopniowania, wreszcie ścisłego określenia celu. Typowym przykładem są tu — ćwiczenia oddechowe.

Dla nauczyciela (polonisty) *Zarys nauki żywego słowa* jest podręcznikiem we właściwym tego słowa znaczeniu — z zastrzeżeniami, których ramy wyznacza — porównanie: dla części II — z pracą Gantkowskiego, dla części III — z zawsze jeszcze miarodajną analizą tekstów u J. Tennera.

Konkretyzacja zastrzeżeń nastąpi kiedy indziej. Tu chodziło o metodykę oceny — konieczną wobec nieodgraniczenia, a w następstwie pomieszania w systemie wykładu elementów na różnym poziomie odbioru — takich jak: nauczyciel (polonista), uczeń (z dodatkiem: uczeń szkoły powszechnej i średniej — patrz: Przykłady Kochanowicza), a dalej jeszcze: teatr szkolny i adept sztuki scenicznej albo recytator. Tymi ostatnimi elementami zajmować się tu nie możemy. Zaznaczamy więc tylko ogólnie, że — bardziej w pośrodku zarysowana linia układu materiału (naukowego i ćwiczeniowego) w dawnym *Podręczniku sztuki czytania* J. Tennera — zachowuje nadal swą wartość dydaktyczną (abstrahując od błędów rzeczowych fonetyki) jako ważny znak orientacyjny.

W. Kossonoga.

Kronika.

Konferencja Ogniska Metodycznego Języka Polskiego w Białymstoku.

W dn. 12 i 13 marca odbyła się w Białymstoku konferencja polonistów, w której wzięło udział 50 nauczycieli języka polskiego, p. instruktor Szyszkowski i p. instruktorka Dańcewiczowa. Obecny był p. wizytator Badzian.

Podstawowymi tematami konferencji były ćwiczenia piśmienne w nowym gimnazjum w świetle dotychczasowej praktyki i realizacja programu kl. IV.

W związku z pierwszym tematem wygłoszone zostały 4 referaty: 1) sprawozdanie w kl. I. 2) Opis w kl. II. 3) Charakterystyka w kl. III. 4) Odezwa, artykuł, przemówienie w kl. IV.

W referatach i dyskusji ujawniły się trudności, jakie nastręcza opis w kl. II, artykuł i przemówienie w kl. IV, częściowo także sprawozdanie w kl. I. Trudności wynikają przede wszystkim z braku naukowego określenia tych form w teorii literatury, skąd rozbieżność w traktowaniu ich przez nauczycielstwo. Zaznacza się to szczególnie przy sprawozdaniach w kl. I, artykule i przemó-

wieniu w kl. IV. Trudności przy opisie w kl. II tłumaczą się ponadto brakiem zainteresowania dla tego rodzaju ćwiczeń wśród młodzieży, która łatwiej kieruje uwagę na dynamikę życia niż na jego momenty statyczne.

Podkreślono konieczność zachowania umiaru w stosowaniu tych form. Wyznacznikiem dla nich musi być treść przeżyta przez młodzież, unikać trzeba teoretycznego traktowania przedmiotu i podawania definicji, a kształcić młodzież raczej praktycznie.

Każdy z tych typów wypracowań piśmiennych musi zachować pewne zasadnicze cechy wyróżniające go od innych: a więc w sprawozdaniu na pierwszy plan wysunąć się musi informacja o przebiegu zdarzeń, w opisie — uwydatnienie cech przedmiotu i położenie nacisku na momenty statyczne, w artykule — rozumowanie i dowodzenie, ale jednocześnie w każdym z nich znaleźć winno się miejsce na uwzględnienie zarówno indywidualności ucznia jak psychiki wieku młodzieńczego.

W drugiej części konferencji w związku z tematem ,,Realizacja programu w kl. IV" p. dr Szyszkowski wygłosił referat p. n. ,,Powieść i nowela w kl. IV". Prelegent scharakteryzował trzy teorie we współczesnych badaniach literackich (psychologiczna, fenomenologiczna, lingwistyczna) i na tle tych teorii uwypuklił zasadnicze cechy powieści i noweli.

P. instruktorka Dańcewiczowa wygłosiła referat p. n. ,,Nauka o języku na tle współczesnych kierunków w językoznawstwie" i przeprowadziła lekcję na temat: ,,Określanie jakości przedmiotów".

Programu dopełnił komunikat bibliograficzno-prasowy, wygłoszony przez kol. Pęcherskiego.

Jarosław: Stanisław Bator — Państw. Gimn. II — przew., Kazimiera Ryznerówna — sekr., dr Szymon Taube — zast. i skarbnik. — Kraków: Dyr. Kazimierz Lewicki, Państw. Gimn. I, Pl. Groble 9 — przew., dr Zenon Klemensiewicz — zast. przew., Roman Jabłoński — sekr., Helena Kluzekówna — skarb. — Kowel: Józef Korfanty — Gimn. Państw. — przew., Józef Kwiatkowski — zast. przew., Jan Tymosz — sekr., Marian Stando — skarb. — Łomża: Aleksander Lubowidzki — Państw. Gimn. M. im. T. Kościuszki — przew., Aleksander Isaak — zast. przew., Kamil Dornfest — skarb., Wanda Żegilewiczówna — sekr. — Poznań: Marian Paluszkiewicz — Gimn. Państw. im. Bergera, ul. Strzelecka — przew., Stefania Krzyżańska — sekr., Stanisław Strugarek — skarb. — Siedlce: dr St. Rutkowski — Floriańska 14 — przew., Janina Adaklówna — zast. przew., Aniela Zawadzka — sekr. i skarb. — Toruń: Henryka Kulczycka — przew., Janina Przybyłowa — zast. przew., dr Bogusław Moroń — Pańnstw. Gimn. im. Kopernika — sekr., Antoni Krajewski — skarb. — Tarnowskie Góry: dr Franciszek Kozieł — Górnicza 11 — przew., Melania Jaruzabka — zast. przew., Ślesińska — sekr., Stan. Huza — skarb.

OD REDAKCJI:

Następny (III) zeszyt „Życia Literackiego" ukaże się z końcem sierpnia br., następny (IV) zeszyt „Polonisty" — z końcem września.

NADESŁANE DO REDAKCJI.

J. Biliński: *Ćwiczenia słownikowe*, wyd. trzecie, Lwów 1937, Państw. Wyd. Ks. Szk.

S. Drzewiński: *Repetitorium psychologii wychowawczej do egzaminu pedagogicznego na naucz. szk. średn.*, Lwów 1937. Lw. Inst. Wyd.

S. Drzewiński: *Repetitorium psychologii wychowawczej do egzaminów na nauczyciela szkół powsz.*, Lwów 1937, Lw. Inst. Wyd.

H. Rzewuski: *Listopad*, wyd. II (Bibl. Nar. S. I, nr 61).

St. Szober: *Słownik ortoepiczny: Jak mówić i pisać po polsku?* Warsz. 1937, M. Arct.

St. Szidwiński: *Jak systematycznie przygotowywać uczniów do piśmiennych egzaminów końcowych z jęz. pol.?* (Wskazówki metodyczne wraz z wykazem 900 tematów kurat.) Lwów 1937, Lw. Inst. Wyd.

Tenże: *Jak pisać wypracowania polskie?* (Wskazówki dla abiturientów, eksternów i samouków) Lwów 1937, Lw. Inst. Wyd.

K. Tetmajer: *Wybór poezyj*. Opracował J. Lorentowicz. (B. Narod. Ser. I, nr 123). Z. N. im. Ossol.

Drukiem Zakładów Graficznych „Biblioteka Polska“ w Bydgoszczy